Lectura y escritura

31 preguntas y respuestas

Ana María Kaufman
Adriana A. Gallo

Ateneo Aula

Lectura y escritura

31 preguntas y respuestas

Lectura y escritura

31 preguntas y respuestas

Ana María Kaufman
Adriana A. Gallo

Kaufman, Ana María

Lectura y escritura : 31 preguntas y respuestas / Ana María Kaufman ; Adriana A. Gallo. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : El Ateneo, 2022.

224 p. ; 20 x 14 cm.

ISBN 978-950-02-1247-2

1. Didáctica. 2. Lectura. 3. Escritura. I. Gallo, Adriana A. II. Título

CDD 418.4

Lectura y escritura. 31 preguntas y respuestas

© Ana María Kaufman y Adriana A. Gallo, 2022

Derechos mundiales exclusivos en castellano

© Grupo ILHSA S. A. para su sello Editorial El Ateneo, 2022

Patagones 2463 - (C1282ACA) Buenos Aires - Argentina

Tel: (54 11) 4943 8200 - Fax: (54 11) 4308 4199

editorial@elateneo.com - www.editorialelateneo.com.ar

Dirección editorial: Marcela Luza

Coordinación de la colección: Elena Luchetti

Edición: Marina von der Pahlen

Producción: Pablo Gauna

Diseño de cubierta e interiores: Claudia Solari

ISBN 978-950-02-1247-2

1ª edición: marzo de 2022

Impreso en Printing Books,

Mario Bravo 835, Avellaneda,

provincia de Buenos Aires,

en marzo de 2022.

Tirada: 2.000 ejemplares

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.

Libro de edición argentina.

Introducción 9

1 ¿Cuándo comenzamos a enseñar a leer y a escribir? 11

2 ¿Qué situaciones favorecen que los niños aprendan a leer leyendo y a escribir escribiendo desde el nivel inicial? 13

3 ¿Cuál es el valor de las situaciones de lectura a través del docente? 17

4 ¿Cómo diseñamos situaciones de lectura para que los niños comiencen a leer por sí mismos? 23

5 ¿Cómo diseñamos situaciones para que los niños sigan progresando en la lectura por sí mismos? 29

6 ¿Cómo intervenimos cuando nuestros alumnos deletrean sin entender o adivinan sin tomar en cuenta indicios del texto? 35

7 ¿Qué indicadores observamos en clase para monitorear los avances lectores de los alumnos? 37

8 ¿Qué características tienen las pausas evaluativas que permiten acceder a las estrategias lectoras desplegadas por los alumnos? 39

9 ¿Qué situaciones proponemos para evaluar el uso de estrategias lectoras cuando los niños todavía no leen convencionalmente? 41

10 ¿Qué situaciones proponemos para relevar el uso de estrategias lectoras cuando los niños ya leen convencionalmente? 49

11 ¿Por qué consideramos que contestar preguntas por escrito contribuye al crecimiento de los alumnos como lectores? 65

12 ¿Debe interrumpirse la lectura a través del maestro cuando los alumnos ya leen convencionalmente? 69

13 ¿Cómo, cuándo y para qué enseñar a leer en voz alta en la escuela? 71

14 ¿De qué manera se organizan las situaciones de lectura? 75

15 ¿Cómo organizamos un ambiente alfabetizador para que los niños aprendan a escribir escribiendo? 77

16 ¿Cómo escriben los niños cuando todavía *no saben* escribir? 85

17 ¿Por qué es importante que un niño aprenda a escribir su nombre? 99

18 ¿Qué actividades realizamos en clase con los nombres propios? 101

19 ¿Qué situaciones proponemos para que los más pequeños aprendan a escribir escribiendo? 105

20 ¿Cómo intervenimos para favorecer los avances en la comprensión del sistema de escritura? 107

21 ¿Qué condiciones favorecen la escritura de los niños por sí mismos cuando ya escriben de manera alfabética? 117

22 ¿Qué aprenden los niños cuando escriben a través de su maestro? 135

23 ¿Qué problemas pueden presentar las escrituras infantiles cuando los niños ya escriben alfabéticamente? 139

24 ¿De qué hablamos cuando pensamos en el aprendizaje de la ortografía? 141
25 ¿Cómo ayudamos a nuestros alumnos a mejorar su conocimiento sobre la ortografía literal? 143
26 ¿Qué situaciones favorecen el aprendizaje de la puntuación en los textos? 155
27 ¿Cómo abordamos las repeticiones que atentan contra la cohesión textual? 165
28 ¿Qué importancia tiene la correlación verbal en un texto narrativo? 171
29 ¿Por qué reescribir un cuento conocido para evaluar la coherencia textual? 179
30 ¿Cuáles son las características esenciales de los proyectos de producción de textos desde nuestra perspectiva? 193
31 ¿Cómo acompañamos a los niños que transitan un proceso de aprendizaje que no se ajusta a los tiempos impuestos por la escuela graduada? 205

Bibliografía 215

Introducción

Este libro fue organizado alrededor de preguntas formuladas por muchos docentes que están transitando el camino de enseñar a leer y a escribir desde una perspectiva constructivista.

Para que se entienda qué implica esa perspectiva, es necesario caracterizar la relación que existe entre los elementos de la tríada esencial constituida por quien enseña, quien aprende y el contenido que se quiere transmitir.

Consideramos que el objeto a enseñar son las *prácticas sociales de lectura y escritura*, que el niño es un *sujeto activo*, que va descubriendo y resignificando las características tanto de esas prácticas como las de los textos involucrados, y que el docente es un *mediador* que optimiza la interacción entre ellos.

En este escenario, nos proponemos acercar la enseñanza a los aprendizajes. Para ello, incluimos en este libro una síntesis de los aspectos teóricos que subyacen a nuestras propuestas

didácticas, ejemplos de situaciones e intervenciones que han resultado productivas, así como registros de clases para ilustrarlas.

Las primeras quince preguntas se refieren a la enseñanza de la lectura, las quince siguientes están destinadas a la escritura y la última se vincula con las trayectorias escolares de los alumnos enfatizando cómo acompañamos a los niños que transitan un proceso de aprendizaje que no se ajusta a los tiempos impuestos por la escuela graduada.

Al finalizar incluimos una breve bibliografía para quienes deseen profundizar los temas tratados en este libro. Varios de esos textos están en formato digital, con lo que se facilita su accesibilidad.

Queremos agradecer muy especialmente a Verónica Pflüger por la lectura crítica y generosa de este material, a lo largo de todo el proceso de escritura.

1 ¿Cuándo comenzamos a enseñar a leer y a escribir?

Desde muy pequeños los niños intentan comprender la naturaleza de las marcas escritas que aparecen a su alrededor. Asimismo, han presenciado situaciones de lectura de una receta culinaria para hacer un postre, de un hermano investigando un tema a través de su computadora y es probable que algún adulto les haya leído cuentos, abriéndoles las puertas a mundos maravillosos y mostrándoles así el poder extraordinario de esas marcas.

El nivel inicial se convierte en el primer escenario institucional en el que los niños pueden comenzar a ejercer su derecho a leer y a escribir en un ámbito que favorezca sus avances. De este modo, el jardín de infantes acepta el desafío de que las salas se constituyan en un espacio propicio para que las prácticas sociales de lectura y escritura atraviesen sus paredes y los niños comiencen a ser miembros de una comunidad de lectores y escritores.

Se inicia así una trayectoria que presentará continuidades y diversidades a lo largo de toda la escolaridad.

Tradicionalmente, el jardín de infantes fue concebido como el lugar donde los niños se entrenaban en algunas destrezas o habilidades consideradas como un prerrequisito para poder, posteriormente, aprender a leer y a escribir. A partir de esta idea, se habla de una articulación entre el nivel inicial y la escuela primaria.

Nuestra perspectiva es muy diferente. Sabemos que en ambos niveles los niños transitan un mismo proceso en el que se forman como lectores y escritores. De este modo, entonces, hablamos de una continuidad de los aprendizajes más que de una articulación.

El objeto de enseñanza, tanto en las salas de inicial como en las aulas de la escuela primaria, son las prácticas sociales de lectura y escritura.

Fuera del ámbito escolar leemos y escribimos con determinados propósitos. Por ejemplo, leemos una receta para hacer una comida, una novela para entretenernos, un periódico para saber qué está pasando en el mundo, etcétera.

Nuestra propuesta intenta preservar el sentido de los actos de lectura y escritura, proponiendo desde el inicio situaciones similares a las que se dan en la sociedad, situaciones que van mucho más allá que la mera enseñanza de las letras y una supuesta correspondencia con unidades sonoras del lenguaje oral.

Hablamos de enseñar prácticas sociales de lectura y escritura cuando habilitamos espacios para compartir interpretaciones sobre un cuento o recomendar el que más nos gustó. Cuando invitamos a escribir la lista de los útiles que necesitaremos o la lista de los compañeros que cumplirán años en determinado mes. Leer y escribir con sentido desde el inicio, sabiendo que los niños pueden escribir y leer, aunque todavía no hayan descubierto las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura.

2 ¿Qué situaciones favorecen que los niños aprendan a leer leyendo y a escribir escribiendo desde el nivel inicial?

En la Introducción mencionamos cuatro situaciones didácticas fundamentales que proponemos a lo largo de toda la escolaridad de los alumnos: se trata de diferentes maneras en las que los niños pueden participar en su formación como lectores y escritores desde muy temprano. En el siguiente cuadro se sintetiza en qué consisten.

Los niños leen	Los niños escriben
Por sí mismos	*Por sí mismos*
A través del docente	*A través del docente*

Estas situaciones se van alternando y se retroalimentan unas a otras. Veamos sus características esenciales.

Lectura a través del docente

Cuando la maestra lee un cuento a los niños, en realidad son ellos quienes leen a través de su voz. Por esa razón, no es necesario

que dominen la alfabeticidad de nuestro sistema de escritura. Entonces, ¿por qué decimos que son los niños quienes están leyendo? Porque son ellos quienes relacionan diferentes momentos del texto, se identifican con sus personajes, incursionan en un lenguaje muy diferente del lenguaje coloquial, anticipan cómo continuará la historia, infieren lo no dicho... La maestra, en esta ocasión, presta su voz y su histrionismo para que esto suceda.

Lectura de los niños por sí mismos

Cuando un niño lee por sí mismo, construye el sentido del texto, en un proceso en el que pone en juego diversas estrategias de anticipación, coordinación y verificación. Leer no es descifrar, sino interactuar con el texto a fin de comprenderlo. En esa verdadera transacción con el texto, el lector accede a lo que el autor dice e infiere lo que quiere decir, descubre las diferentes relaciones entre sus partes, jerarquiza lo más importante dejando de lado lo accesorio, accede a diversas maneras de decir lo dicho... En preguntas posteriores mencionaremos el largo recorrido de la lectura de los niños por sí mismos que incluye modalidades lectoras previas a la lectura convencional.

Escritura a través del docente

Cuando los niños escriben un cuento a través de su maestra, son ellos quienes planifican la historia, buscan maneras de contar más próximas a como cuentan los autores que van conociendo, revisan lo que ya han escrito, modifican el texto si presenta reiteraciones o ambigüedades que descubren a partir de las sucesivas lecturas que la docente realiza de los fragmentos que ellos van dictando... En suma: los niños son los verdaderos autores y la docente, en esta ocasión, presta su mano para que esto suceda.

Escritura de los niños por sí mismos

Las investigaciones psicogenéticas de Emilia Ferreiro han identificado las diferentes maneras en que los niños pequeños van conceptualizando el sistema de escritura. Esto se hace visible a través de las escrituras que producen antes de acceder a la escritura alfabética. Poco a poco, a partir de ciertos problemas que sus propias escrituras les presentan y de su contacto con libros y otros materiales, los niños van descubriendo las características alfabéticas de nuestro sistema. Recién en ese momento, sus producciones pueden ser leídas sin que los pequeños aclaren qué es lo que quisieron poner. Luego explicitaremos cuáles son

esas escrituras y de qué manera la maestra puede intervenir para ayudar a sus alumnos a avanzar en ese aprendizaje.

En las situaciones de lectura y escritura a través del maestro, el foco está puesto en el contacto con el lenguaje escrito. En las que el niño lee y escribe por sí mismo, se agrega la posibilidad y la exigencia de progresar en su conocimiento del sistema de escritura.

3 ¿Cuál es el valor de las situaciones de lectura a través del docente?

Las situaciones de lectura a través del maestro tienen un valor incalculable.

En varios documentos curriculares de la Ciudad de Buenos Aires, esta situación fue denominada "el niño escucha leer al maestro". Consideramos que la expresión "leer a través de" jerarquiza este acto y lo describe con mayor precisión.

Muchos docentes nos han confesado que, cuando leían cuentos en voz alta a sus alumnos, sentían que los que estaban trabajando eran ellos y que eso colocaba a los niños en una situación pasiva. Por esta razón, consideraban que esas situaciones no tenían mucha riqueza pedagógica.

Creemos que esos maestros no estaban comprendiendo el verdadero alcance de la situación. A través de su voz, sus alumnos pueden acceder al mundo de la cultura escrita desde muy temprano. De esta manera, la formación de los niños como lectores no se posterga: es posible desde el primer día de clase, incluido el nivel inicial.

Por otra parte, esta situación posibilita que vayan aprendiendo palabras y formas de decir propias de la escritura que impactarán positivamente en la elaboración de sus producciones escritas.

Ahora bien, cuando terminamos la lectura en voz alta, suele abrirse un *espacio de intercambio*, a menos que el docente no lo considere adecuado en virtud del impacto que el cuento puede haber producido.

Claudia Molinari, en su texto "Hablar sobre los libros en el Jardín de Infantes", señala:

> Tal como ocurre en el ámbito social, en ocasiones solo un silencio cómplice resulta suficiente para dar por terminado este momento de lectura. Sin decir palabra, todos guardan para sí el impacto íntimo del encuentro con el texto. En otras ocasiones —por decisión didáctica del maestro o a propuesta de los niños— al concluir el cuento se desarrolla un breve espacio de intercambio y discusión, a la manera en que lo hacen quienes intercambian ideas e impactos sobre una obra conocida por todos.
>
> En: Textos en contexto N.º 5: *La literatura en la escuela*.
> Buenos Aires: *Lectura y Vida*, 2002.

En el mismo escrito, Molinari comenta que la tarea que se propone en los espacios de intercambio no debe consistir en volver a contar una y otra vez la historia escuchada, ni en repetir el argumento a través de preguntas "qué pasó primero...

y después... y después...", porque de esa manera se favorece la memorización, pero no la comprensión. Coincidimos plenamente con esa idea, porque el propósito central de estos espacios de intercambio consiste en generar la interacción entre lectores y textos para la construcción colectiva de sentido.

Queda claro que no se trata solo de un espacio para evaluar cuánto comprende cada uno ni cómo recuerda la historia, sino de posibilitar que los niños comiencen a formar parte de una verdadera comunidad en la que el sentido de los textos se construye colectiva y solidariamente. Los intelectuales saben muy bien que el disfrute de la lectura de un texto termina de completarse cuando lo comparten con otros.

Jean Hébrard, especialista en historia y sociología de la lectura, en respuesta a la pregunta de si puede enseñarse el placer de leer, plantea que el placer no se enseña —es muy personal y se experimenta o no—, pero lo que sí puede hacer la escuela es, además de dar libros a los niños, invitarlos a formar parte de una comunidad de lectores en la que el placer está dado por la palabra que se agrega al libro.

El espacio de intercambio entre lectores brinda la posibilidad de comentar impactos personales, compartir interpretaciones, buscar pistas en el texto que las justifiquen o que las pongan en duda, contemplar datos de las ilustraciones que puedan resultar significativos...

Veamos a continuación un registro de clase en una sala de niños de cinco años.

La maestra está terminando de leer "El gato con botas". Los pequeños se encuentran sentados en semicírculo a su alrededor.

"Continuaron su paseo y se encontraron con un majestuoso castillo. El gato sabía que su dueño era un ogro.
—He oído que tenéis el don de convertiros en cualquier animal que deseéis. ¿Es eso cierto?
—Pues claro, veréis cómo me convierto en león.
Y el ogro lo hizo. El pobre gato se asustó mucho, pero siguió adelante con su hábil plan.
—Ya veo que están en lo cierto. Pero seguro que no sois capaz de convertiros en un animal muy pequeño, como un ratón.
—¿Ah, no? Mirad esto.
El ogro cumplió su palabra y se convirtió en un ratón".

La docente detiene la lectura, mira a los niños y les pregunta con expresión sorprendida:
—¿Para qué habrá hecho eso el gato? ¿Cuál será su plan?

A partir de la pregunta de su maestra, los niños comienzan a intercambiar ideas acerca de qué motivos pudo haber tenido el gato para proponer al ogro convertirse en ratón.

La interrupción de la lectura y la pregunta que se les formula habilita la creación de un espacio de intercambio entre lectores, propicia para que los niños infieran la intencionalidad del gato. Un buen lector de cuentos es aquel que puede "leer" las motivaciones de los personajes y, tal como vemos en esta situación, constituye un camino que puede transitarse desde muy temprano.

Ninguno de los niños de la sala estaba en condiciones de leer por sí mismos este cuento, pero sí pudieron hacerlo a través de la voz de su maestra. Está claro que a través de esa voz ellos pudieron conocer la historia y acceder a la manera en que está contada: utilizando los verbos de la segunda persona del singular como aparecen en los cuentos tradicionales: "no sois capaz", e incluyendo un léxico propio del lenguaje escrito: "majestuoso castillo".

Asimismo, la intervención docente apunta a que los pequeños construyan interpretaciones colectivas sobre los móviles que pueden tener las acciones en los textos literarios narrativos.

4 ¿Cómo diseñamos situaciones de lectura para que los niños comiencen a leer por sí mismos?

Para que los niños progresen en la lectura por sí mismos, es necesario que se cumplan determinadas condiciones didácticas.

Por una parte, el texto debe estar acompañado siempre por un *contexto* que brindará el docente para que resulte previsible. Al principio proponemos situaciones en las que los niños deben identificar palabras o frases y el contexto puede consistir en imágenes que las acompañen o en objetos en las que están incluidas. En lo sucesivo, denominaremos *contexto material* a estas dos posibilidades.

En un comienzo, tiene más peso la imagen y no toman en consideración las características de las escrituras para anticipar qué podrá decir. Más adelante, comienzan a conocer algunas letras que les pueden servir de indicadores para confirmar o descartar su anticipación y también toman en cuenta la longitud de las escrituras con el mismo fin. Finalmente, van logrando poco a poco leer independizándose de las imágenes y los soportes materiales.

En otras ocasiones, es el docente quien aporta información sobre lo que está escrito para que el niño pueda leer por sí mismo. Hablamos en este caso de un *contexto verbal*.

El trabajo intelectual que los niños ponen en acto cuando leen apoyándose en estos contextos puede consistir en *anticipar lo que cree que dice* o en *ubicar dónde dice lo que él sabe que dice*, a partir de la información previa suministrada por el docente.

Otra condición didáctica a tomar en cuenta es que los niños dispongan de *conocimientos* que les permitan hacer anticipaciones pertinentes, evitando conducirlos a un descifrado infructuoso. Por ejemplo, si presentamos nombres de personajes para que ellos identifiquen, es importante que el docente les haya leído esos cuentos y que esos nombres sean familiares para ellos.

Volvamos a entrar a la sala de niños de cinco años y veamos ahora una situación en la que los pequeños leen por sí mismos.

La maestra ha leído a lo largo de las últimas dos semanas, además de "El gato con botas", otros cuentos tradicionales: "Hansel y Gretel" y "Caperucita Roja". En esta ocasión propone a sus alumnos armar una galería con los personajes principales de los tres cuentos. Para ello, los organiza por parejas y a cada una le entrega el dibujo de dos personajes y las tarjetas con sus nombres para que identifiquen cuál corresponde a cada imagen. Las parejas discuten y van llegando a acuerdos para resolver la tarea. Los nombres de los personajes seleccionados son los siguientes:

GATO CON BOTAS
OGRO
MARQUÉS DE CARABÁS
PRINCESA
REY
CAPERUCITA ROJA
LOBO FEROZ
ABUELITA
CAZADOR
HANSEL
GRETEL
BRUJA
PADRE
MADRASTRA

Acerquémonos a Amalia y Nazarena, que recibieron las imágenes de Caperucita Roja y el cazador, con los carteles correspondientes. Miran los dos nombres durante unos segundos.

Amalia (*entusiasmada*): Mirá, Naza, ¡esta es la ca! La de Camila... (*Toma el cartel que dice CAZADOR*). Entonces dice "Caperucita".

Nazarena: Sí, dice "Caperucita"... Caaa... Caaa...

A: Entonces este (CAZADOR) va acá (*lo coloca al lado de la imagen de la Caperucita Roja*) y el otro (CAPERUCITA ROJA) al lado del cazador.

La maestra se aproxima a la pareja y les pregunta:

—¿En qué se fijaron para poner este cartel (CAZADOR) al lado de Caperucita?

A: (*Sonriendo*). Yo me di cuenta por la caaa (*señala la inicial*).

M: Y el otro cartelito, ¿con cuál empieza?

Las dos niñas se miran preocupadas.

N: (*Señala* CAPERUCITA ROJA). ¡Uh... también la caaa!

A: Entonces hay que cambiarlos. (*Coloca cada nombre debajo de la imagen correspondiente*).

M: A ver... En un cartel dice "cazador" y en el otro dice "Caperucita Roja". ¿Están seguras de que ahora están bien puestos? ¿En qué se fijaron para decidir cambiarlos?

Ambas miran atentamente los carteles.

N: Mira, Amalia, Caperucita Roja tiene que terminar con "a"... Está bien así.

A: Sí... Y aquí (*señala CAZADOR*) no hay ninguna "i"... No puede decir Caperuciiiita.

El registro manifiesta qué estrategias ponen en juego estas niñas para leer los carteles. En una primera instancia, al

descubrir que uno de los carteles comienza con una letra que identifican como la inicial de Camila —una compañerita de la sala cuyo nombre está en un afiche, al igual que los de los demás niños— deciden que allí dice "Caperucita", sin prestar atención al resto de las letras. Luego, por descarte, colocan el que dice CAPERUCITA ROJA al lado de la imagen del cazador.

La intervención de la maestra "¿En qué se fijaron para decidir cambiarlos?" provoca un conflicto que genera una nueva exploración de otras letras, además de las iniciales, para decidir cuál es cuál. Es interesante el último comentario de Amalia: en este caso, el indicio para anticipar su lectura no consiste en la presencia de ciertas letras sino, también, en la ausencia de alguna: ella sabe que en uno de los carteles dice "Caperucita", que esa palabra contiene una letra "i" y rechaza el cartel (CAZADOR) porque no la tiene.

Al finalizar, quedará armada la galería de personajes, y estas escrituras, acompañadas por las imágenes. Tal galería, colocada en una de las paredes del aula, servirá como fuente de información que los niños usarán en las situaciones de escritura por sí mismos.

5 ¿Cómo diseñamos situaciones para que los niños sigan progresando en la lectura por sí mismos?

Las situaciones diseñadas van disminuyendo progresivamente los contextos materiales o verbales que el docente provee, a medida que se avanza en la unidad pedagógica. Veamos algunos ejemplos que corresponden a diferentes momentos de esa progresión.

En primer término, trabajamos con textos conocidos que los alumnos deben identificar, tal como mostramos en la situación con las tarjetas de nombres de los personajes de los cuentos. También se puede identificar partes de textos más extensos, cuando los niños conocen su forma y contenido. Por ejemplo, con una estrofa de una canción que los chicos conocen de memoria.

En una ocasión, una docente presentó a sus alumnos la primera estrofa de "La vaca estudiosa" de María Elena Walsh, que formaba parte de un cancionero que ellos solían cantar. Organizó el grupo en parejas y entregó una copia a cada una, aclarándoles que era el comienzo de "La vaca estudiosa".

A fin de ilustrar brevemente lo que estamos comentando, mencionaremos algunas propuestas de lectura que realizó en esa oportunidad. Organizó el grupo en parejas, les leyó la estrofa completa y les preguntó qué creían que estaba escrito en el primer renglón. Después de hacer una puesta en común con las

respuestas, les pidió que identificaran dónde estaba escrita la palabra "vaca". Finalmente, solicitó que anticiparan qué decía en la última palabra de la estrofa.

> HABÍA UNA VEZ UNA VACA
> EN LA QUEBRADA DE HUMAHUACA.
> COMO ERA MUY VIEJA, MUY VIEJA,
> ESTABA SORDA DE UNA OREJA.

A medida que los niños avanzan en sus posibilidades lectoras, vamos disminuyendo el contexto que acompaña las escrituras. En la lectura de la primera estrofa de la canción, los niños conocían el contenido y la forma del texto: sabían qué decía y cómo estaba dicho. En la situación que comentaremos ahora, los alumnos conocen el contenido, pero no la forma del texto. Es decir, saben qué dice, pero no cómo está dicho.

Una docente de segundo grado, después de leer una versión de "Caperucita Roja", propone a sus alumnos que, organizados en parejas, lean por sí mismos el fragmento del diálogo entre Caperucita y el lobo cuando se encuentran por primera vez. Los niños recuerdan que el lobo la engaña para llegar antes a lo de la abuelita, pero no saben de qué manera eso está dicho.

La maestra escribe el siguiente texto en el pizarrón y entrega a cada pareja de niños una copia.

—BUENOS DÍAS, HERMOSA NIÑA,
¿A DÓNDE VAS?
—VOY A LA CASA DE MI ABUELITA, QUE VIVE DEL OTRO LADO DEL BOSQUE. LE LLEVO ESTAS FRUTAS Y PASTELITOS PORQUE ESTÁ ENFERMA.
—SI QUIERES, JUGAREMOS UNA CARRERA. TÚ IRÁS POR ESE CAMINO, QUE ES EL MÁS CORTO, Y YO IRÉ POR EL CAMINO MÁS LARGO.

La docente les informa que se trata de ese diálogo, aclarando que en la primera raya habla el lobo, en la segunda responde Caperucita y en la tercera vuelve a hablar el lobo. Luego les pregunta qué dirá en el primer renglón. Cada pareja expone su interpretación y, al finalizar la primera puesta en común de ese parlamento, la maestra pregunta por el siguiente.

Esta situación es más compleja que la anterior, en la que el niño conocía de memoria el texto y eso facilitaba, de algún modo, el ajuste de la emisión oral con la escritura. En ese caso, sabía exactamente qué decía y la tarea —tampoco muy sencilla— consistía en ir identificando palabras, en virtud de ciertos indicios que algunas letras le proveen. Veamos un ejemplo.

La maestra interactúa con Ámbar, una niña que está terminando primer grado.

Maestra: A ver, acá (*señala* ¿A DÓNDE VAS?) el lobo le pregunta algo a Caperucita. Trata de leer qué le pregunta.

Ámbar: (*Mira pensativa a la maestra*). ¿Que vaya por el camino más corto?

M: Acá está preguntando (*vuelve a señalar el texto*), fíjate si alguna letra te ayuda a leer qué pregunta.

A: ¡¡La "a"!! A..., a... dice "¿a dónde vas?" Sí, la "o" (*señala* DÓNDE).

M: ¿Desde dónde hasta dónde pregunta "a dónde vas"?

A: (*Señala* ¿A DÓNDE VAS?).

M: ¡Muy bien, Ámbar, pudiste leer qué le pregunta el lobo!

La docente, al sugerirle que se fije si alguna letra le puede ayudar a saber qué dice, no le permite a Ámbar adivinar libremente. Su intervención apunta a que la niña tome en cuenta indicios de la escritura para efectuar una anticipación más ajustada.

Cuando la maestra aprueba con entusiasmo la lectura de la niña, ella comenta: "Mi papá me dice que no sé leer y que soy boba porque adivino". Queda clara la diferencia entre adivinar y anticipar como una estrategia lectora. Ámbar logró construir el sentido de ese texto que estaba explorando mediante

la coordinación de datos del texto con datos del contexto. Y eso es leer.

En la medida en que los niños vayan resolviendo problemas en situaciones de creciente incertidumbre acerca de qué es lo que está escrito en el texto, podrán prescindir de ciertos datos contextuales provistos por la enseñanza. Los alumnos ya no dependerán para leer por sí mismos de esos datos y podrán leer también en otras situaciones extraescolares. En ese momento, habrán dado un paso fundamental hacia su autonomía como lectores.

6 ¿Cómo intervenimos cuando nuestros alumnos deletrean sin entender o adivinan sin tomar en cuenta indicios del texto?

Muchos maestros nos han comentado que no saben cómo intervenir cuando sus alumnos deletrean palabras sin entender. Por lo general les piden que lean más lentamente sin obtener ningún resultado positivo. Está claro que la sonorización no conducirá a los niños a buen puerto y que, en esos casos, la sugerencia más productiva consiste en pedirles que lean la palabra en silencio y, una vez que la hayan entendido, digan qué está escrito allí. Esa intervención conduce al pequeño a descubrir el significado y refuerza la idea de que leer es comprender qué dice, sin necesidad de sonorizar las letras.

Otros niños fallan por utilizar la estrategia contraria: toman en cuenta algún índice de la escritura (generalmente la inicial) y consideran que allí puede decir cualquier palabra que empiece con esa letra sin explorar el resto de la palabra o el contexto que la acompaña. En ese caso, la intervención más adecuada consiste en señalar algún dato que lo conduzca a revisar su lectura. Se trata, ahora, de que el alumno comprenda la diferencia entre adivinar o anticipar en base a indicios del texto. Un ejemplo tal vez pueda aclarar esa situación.

En un aula de primer grado, Florencia debe elegir, entre los días de la semana, el cartel correspondiente a "martes". Toma rápidamente el que dice MIÉRCOLES y se lo entrega a su maestra.

Maestra: ¿En qué te fijaste para saber que este es el cartel de hoy?

F: Es fácil... Está la de mamá...

M: Ajá... ¿y puede ser que en "martes" haya una i?

F: Mar... tes... Mar... tes... *(Hace un gesto negativo con la cabeza)*. No... no va...

M: Entonces, ¿será este el cartel?

La niña se encamina hacia donde están los carteles, mira todos y elige el correcto.

7 ¿Qué indicadores observamos en clase para monitorear los avances lectores de los alumnos?

Las condiciones didácticas que orientaron el diseño de las diferentes situaciones de lectura que hemos mencionado son esenciales para que los pequeños lectores empiecen a recorrer el camino que los conduzca a convertirse en verdaderos ciudadanos de la cultura escrita.

Los docentes podrán observar ciertos indicadores generales de avance en las diferentes situaciones que van proponiendo de manera cotidiana. Podemos considerar que están avanzando cuando:

- *Intervienen de manera pertinente en los espacios de intercambio entre lectores.* Por ejemplo, piden al maestro la relectura de un pasaje del cuento cuando algo no quedó claro o hay interpretaciones divergentes, comparten sus dudas, certezas e impacto que el cuento haya provocado.
- *Incrementan su autonomía* acudiendo a los diferentes afiches que hay en el aula para buscar letras cuando quieren escribir: calendario de cumpleaños en el que aparecen los meses del año, afiches con imágenes y los nombres de las ilustraciones, etcétera.

- *Toman en cuenta características de las escrituras en situaciones de lectura por sí mismos* (la longitud o algunas letras conocidas) para orientar su interpretación. Esto puede suceder, por ejemplo, cuando intentan leer un fragmento de una canción conocida, el nombre de un compañero a partir de algunas de sus letras, diferentes palabras en el título de un libro o dos títulos que comparten un fragmento...
- *Llevan libros de la biblioteca* del aula a sus casas y los comentan después con sus compañeros.

Estos indicadores son pistas que los docentes pueden tomar en cuenta para acceder de manera cotidiana a los conocimientos elaborados por sus alumnos.

Sin embargo, como el quehacer del día a día no permite concentrarse en todos y cada uno de los niños de manera simultánea, es necesario contar con instancias específicas, pausas en la enseñanza, que nos posibiliten acceder de manera sistemática a las estrategias lectoras puestas en juego por todos.

Estas instancias están destinadas a realizar una evaluación que contribuya a orientar y ajustar la enseñanza. Se trata, por lo tanto, de una evaluación formativa que dará herramientas a los maestros para planificar situaciones e intervenciones que favorezcan el avance de los aprendizajes.

8 ¿Qué características tienen las pausas evaluativas que permiten acceder a las estrategias lectoras desplegadas por los alumnos?

Las autoras de este trabajo, conjuntamente con otros colegas, iniciamos en 2006 una investigación para diseñar instrumentos de evaluación que permitieran detectar cómo leen y escriben los niños a lo largo de su escolaridad primaria.

A la luz de esa investigación, proponemos realizar pausas evaluativas que contemplen actividades de lectura de los niños por sí mismos para relevar las estrategias lectoras que estén en condiciones de desplegar. Sugerimos que las situaciones tengan una complejidad creciente y que se consideren tres categorías de respuestas para acceder a los conocimientos que cada niño haya logrado construir hasta ese momento. Por ejemplo:

- Respuestas A: dan cuenta de que el niño ha adquirido los conocimientos de mayor nivel en el ítem correspondiente.
- Respuestas B: son indicadoras de una construcción parcial de los contenidos seleccionados.
- Respuestas C: revelan un momento muy inicial del proceso constructivo vinculado con el despliegue de estrategias lectoras.

Los instrumentos posibilitarán relevar los conocimientos
cada alumno y del grupo al que pertenece, así como compa
los avances en los aprendizajes de diferentes grupos.

9 ¿Qué situaciones proponemos para evaluar el uso de estrategias lectoras cuando los niños todavía no leen convencionalmente?

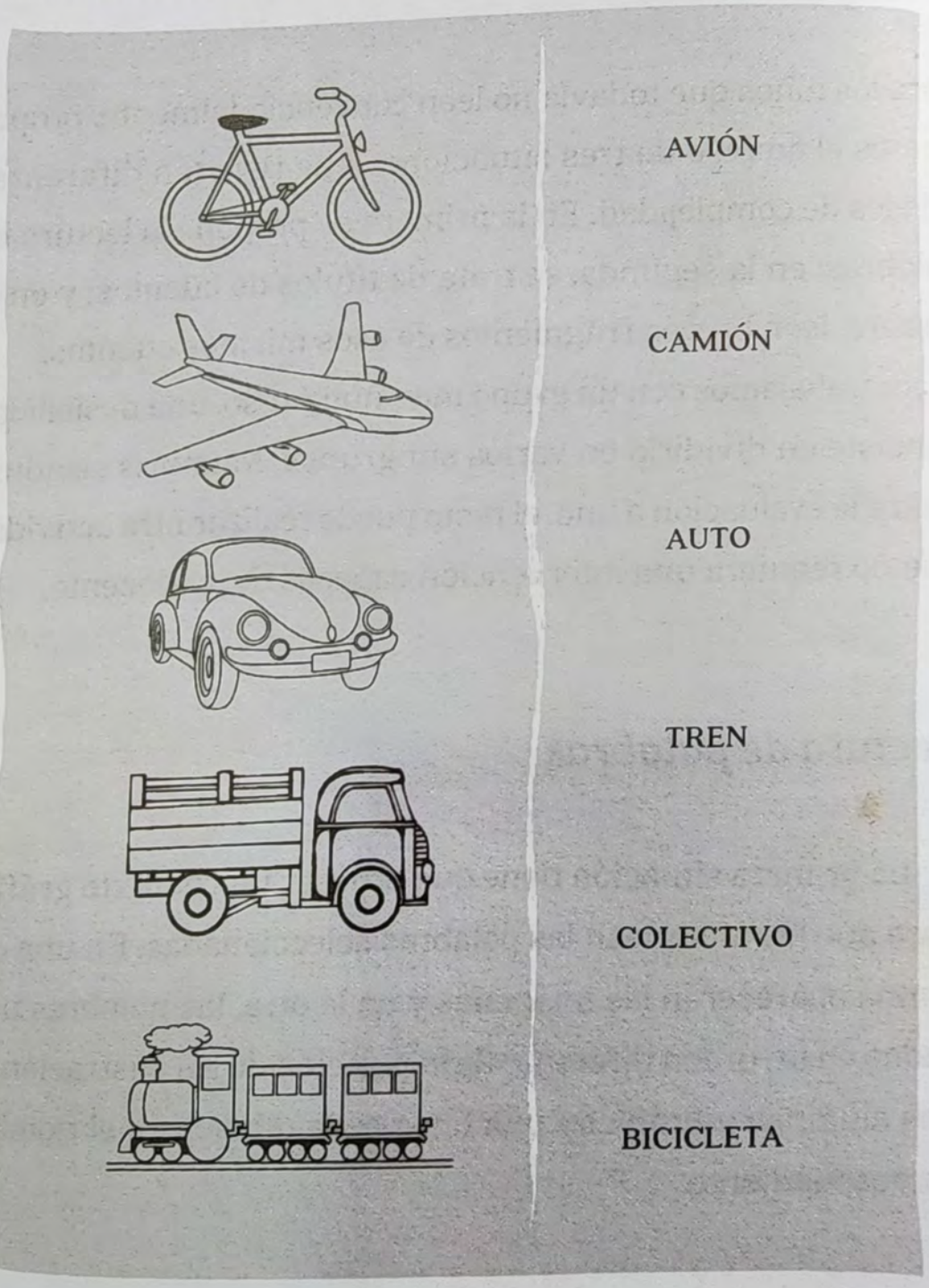
Para los niños que todavía no leen convencionalmente, proponemos el empleo de tres situaciones que revisten diferentes niveles de complejidad. En la primera se propone la lectura de palabras; en la segunda, se trata de títulos de cuentos; y en la tercera, leen breves fragmentos de esos mismos cuentos.

Si trabajamos con un grupo muy numeroso, una posibilidad consiste en dividirlo en varios subgrupos. Mientras se administra la evaluación a uno, el resto puede realizar otra actividad que no requiera una intervención especial de su docente.

Lectura de palabras

La primera situación tiene que proveer un contexto gráfico para que los niños lean las palabras seleccionadas. En una columna aparecerán las imágenes y en la otra, los nombres ubicados en un orden diferente de la posición de las ilustraciones. Los alumnos unirán con una línea cada dibujo con el nombre correspondiente.

En el ejemplo que presentamos a continuación, el contexto gráfico permite saber que las escrituras son los nombres de esos medios de transporte y que es necesario explorar sus características (letras conocidas o extensión) para decidir qué palabra corresponde a cada uno.



Como puede advertirse, entre los nombres siempre es conveniente agregar una palabra que sobre, sin ilustración. Esto responde al propósito de que el niño explore atentamente todas las escrituras, es decir, que también deba elegir cuando se trata de encontrar el nombre que corresponde a la última imagen. Por otra parte, el nombre "intruso" (COLECTIVO) comienza con la misma letra que otro de la lista (CAMIÓN), lo que obliga a los pequeños a superar la mera identificación de la inicial. El docente puede dar una consigna similar a: "Acá hay cinco medios de transporte: una bicicleta, un avión, un auto, un camión y un tren. Tienen que buscar el nombre de cada uno en la otra columna y unirlo con una línea. Cuando terminen, va a sobrar un nombre que no tiene dibujo".

En esta tarea, se pueden categorizar en el nivel A las respuestas que identifican correctamente todos los nombres con sus imágenes y, en el nivel B, las que identifican al menos tres. Quedarían en el nivel C las respuestas que unen en forma incorrecta la mayoría de los nombres e imágenes.

Lectura de títulos de cuentos

Esta tarea solo se propone a los niños que hayan podido identificar todos los nombres de los medios de transporte de la situación anterior.

Aquí también es factible presentar un cuadro con dos columnas. En la primera, aparecen cuatro ilustraciones correspondientes a cuentos tradicionales. En la segunda, cinco títulos: los correspondientes a las cuatro imágenes y un quinto título de otro cuento conocido. Esta inclusión responde al mismo propósito que comentamos en la situación anterior, cuando mencionamos el elemento "intruso". Es importante que se trate de cuentos que el docente haya compartido previamente con sus alumnos, es decir, que resulten familiares para los niños.

En el ejemplo que incluimos para ilustrar esta tarea, además de sobrar un título, se agrega la complejidad de que dos comienzan con las mismas palabras: "La bella durmiente del bosque" y "La bella y la bestia". La maestra puede compartir una consigna como la siguiente: "En la primera columna, aparecen imágenes de cuentos que ustedes conocen. Son 'El gato con botas', 'Caperucita Roja', 'La bella y la bestia' y 'El patito feo'. En la otra columna, están los nombres de esos cuentos y hay uno que sobra. Tienen que fijarse bien y unir con una línea cada dibujo con el título del cuento que corresponda y dejar suelto el título que está de más".

La categorización de las respuestas podría ser la siguiente: alcanzan el nivel A las que identifican todos los títulos; el nivel B, las que unen al menos dos títulos con las imágenes correspondientes. En el nivel C se ubican las que no logran identificar ningún título o solo uno de los cuatro.

EL PATITO FEO

LA BELLA DURMIENTE DEL BOSQUE

EL GATO CON BOTAS

CAPERUCITA ROJA

LA BELLA Y LA BESTIA

Lectura de fragmentos de cuentos

La tercera propuesta revestirá una dificultad mayor y es aconsejable que la realicen los niños que hayan podido identificar adecuadamente todos los títulos de la tarea anterior. Se trata de leer breves fragmentos de los cuentos y de unirlos con los títulos correspondientes.

Esta *lectura* puede ser realizada por niños que todavía no leen convencionalmente porque el docente les informa que en la primera columna están los títulos que ya identificaron en la tarea anterior y que en la otra aparecen breves fragmentos de cuatro de esos cuentos. Los pequeños podrán anticipar a qué cuento corresponde cada fragmento apelando al reconocimiento de algunas letras que les servirán como indicios para identificar ciertas palabras.

La consigna que da el docente podría ser la siguiente: "En la primera columna están escritos los títulos de los cuentos que unieron antes con sus imágenes y, otra vez, hay un título de más. En la otra columna aparecen pedacitos de esos cuentos. Tienen que descubrir a qué cuento corresponde cada uno y unirlo con su título".

Se incluirían en el nivel A las respuestas que logran identificar de manera adecuada todas las frases de la segunda columna. En el nivel B, las respuestas que unen al menos dos títulos con las frases correspondientes. Quedan en el nivel C las que no unen ningún título con la frase correcta o lo hacen solo con una.

EL PATITO FEO	LA BELLA BESÓ A LA BESTIA, QUIEN INMEDIATAMENTE SE TRANSFORMÓ EN UN APUESTO PRÍNCIPE.
LA BELLA DURMIENTE DEL BOSQUE	EL LOBO FEROZ SE PUSO EL CAMISÓN DE LA ABUELA Y SE METIÓ EN LA CAMA.
CAPERUCITA ROJA	UN DÍA, EN EL LAGO, VIO SU REFLEJO EN EL AGUA Y SE DIO CUENTA DE QUE ERA UN CISNE.
LA BELLA Y LA BESTIA	LA BELLA PRINCESA DURMIÓ CIEN AÑOS EN LO MÁS PROFUNDO DEL BOSQUE.
EL GATO CON BOTAS	

10 ¿Qué situaciones proponemos para relevar el uso de estrategias lectoras cuando los niños ya leen convencionalmente?

Cuando un lector intenta construir el sentido de un texto, interactúa con él desplegando una gran cantidad de estrategias: jerarquiza lo que es más importante destacándolo de lo accesorio, relaciona diferentes partes, reflexiona sobre esos conceptos centrales, elabora inferencias trascendiendo lo que está explícito para comprender lo no dicho, vincula ese texto con otros que ha leído (intertextualidad), efectúa reflexiones críticas desde su punto de vista y su conocimiento del mundo...

Si bien en muchas ocasiones varias de estas estrategias se utilizan en forma simultánea, por lo general hay alguna que predomina sobre las otras a la hora de responder determinadas preguntas.

De la diversidad de estrategias que un lector pone en juego al interpretar un texto, hemos decidido seleccionar varias que nos parecen insoslayables desde la perspectiva de la enseñanza:

- Localizar información explícita.
- Descubrir relaciones entre diferentes partes del texto.
- Elaborar inferencias.
- Efectuar una reflexión crítica acerca de lo leído.

A continuación, compartimos algunos textos con preguntas para que respondan los niños, poniendo en juego las estrategias mencionadas. Exponemos, asimismo, una manera posible de categorizar las respuestas.

Ejemplo 1. Breve texto informativo

El texto se refiere a dos tipos de osos. Lo hemos elegido para trabajar con niños que ya leen de manera convencional en el último tramo de la unidad pedagógica y en tercer grado.

Se puede presentar la tarea con una consigna como la siguiente: "Van a leer en silencio este texto que copié de una enciclopedia de animales. Cuando terminen, respondan a las preguntas que están al final. Necesito saber cómo lee cada uno para poder enseñarles mejor, así que esta vez no los voy a ayudar". En ese momento no se brinda ninguna otra información a fin de que el docente acceda a las posibilidades lectoras de cada alumno para orientar su accionar didáctico y así poder entablar un diálogo fecundo entre enseñanza y aprendizaje.

Los osos

Los osos se encuentran entre los carnívoros más grandes y fuertes de la Tierra. Tienen un cuerpo potente, espeso pelaje y dientes afilados.

Normalmente caminan sobre sus cuatro patas. Sin embargo, pueden levantar las delanteras y andar solo sobre las traseras para atemorizar a sus rivales. El oso pardo y el oso polar comparten esas características, pero se diferencian en cuanto a su alimentación. Este último come, en general, focas marinas, mientras que el otro prefiere pescar salmones o cazar ciervos.

1. ¿Cómo son los dientes y el pelaje de los osos?
2. ¿Qué come el oso pardo?

Categorización de las respuestas

Pregunta 1: localizar información explícita.

Esta primera pregunta demanda localizar datos que aparecen en la superficie del texto. Se trata de barrer las líneas para detectar la información requerida.

A	Incluyen toda la información solicitada. *(Pelaje espeso y dientes afilados).*
B	Incluyen parte de la información solicitada. *(Alguna de las dos anteriores).*
C	Incluyen información no pertinente o que no está en el texto.

Veamos una posible respuesta correspondiente a la categoría C: "Los osos tienen dientes fuertes y pelo blanco y suavecito". El niño responde a partir de su experiencia personal —tal vez por haber visto algún documental sobre los osos polares— sin tomar en cuenta las líneas correspondientes del texto.

Pregunta 2: descubrir relaciones entre diferentes partes del texto.

La pregunta "¿Qué come el oso pardo?" exige descubrir relaciones entre diferentes informaciones. En este caso se trata de una correferencia: para responder de manera adecuada el niño debe saber que las expresiones "el otro" y "el oso pardo" comparten el mismo referente.

La puesta en juego de esta estrategia permite a los niños detectar vínculos entre diferentes expresiones que aparecen en un texto y que aluden al mismo referente, ya se trate de cosas, hechos, personas, sentimientos, comportamientos... Al avanzar en la escolaridad los alumnos se enfrentan con correferencias más complejas, donde los elementos correlacionados pueden estar distantes, aparecer parafraseados, o donde una enunciación breve resume un número importante de datos mencionados en diferentes partes del texto.

A	La respuesta indica que el niño descubre la correferencia e incluye toda la información correspondiente. *(Deben descubrir que la expresión "el otro" se refiere al oso pardo que come salmones y ciervos).*
B	La respuesta da cuenta de que el niño descubre la correferencia, pero no incluye todos los términos. *(Mencionan solo los salmones o solo los ciervos).*
C	Responden con información errónea o copian otras partes del texto.

En este texto hemos seleccionado un tipo particular de relación entre diferentes informaciones: la correferencia. En otros casos, las relaciones a descubrir pueden ser de causa/consecuencia, todo/parte, problema/solución, comparaciones, relaciones cronológicas, etc.

Ejemplo 2. Síntesis del cuento "El gato con botas"

Este texto puede utilizarse con niños del segundo ciclo de la escuela primaria.

El gato con botas

"El gato con botas" es un cuento tradicional que narra la historia del hijo menor de un molinero que llegó a casarse con una princesa.

Al morir, el viejo molinero había dejado a su hijo mayor un molino, un burro al mediano y, al menor, solo un gato. El joven se sintió muy desilusionado por la herencia recibida. Sin embargo, se asombró cuando oyó que el animal le hablaba y le ofreció un plan para hacerlo rico y poderoso. Solo le pidió a cambio un par de botas y un sombrero.

Un día el joven y su gato estaban pescando a la orilla del río, cuando vieron acercarse la carroza del rey por el camino. El animal ordenó a su amo que se quitara la ropa y se metiera en el agua. Después escondió el traje para que el rey no lo viera. Inmediatamente comenzó a gritar que su amo, el marqués de Carabás, se estaba ahogando y que unos pillos le habían robado su ropaje.

El rey y la hija mandaron a sus criados a sacar del agua al supuesto marqués y le proporcionaron un traje seco, muy bello y lujoso, después de lo cual lo invitaron a subir a la carroza real.

El gato fue adelantándose por el camino y pidió a todos los campesinos que, cuando el rey preguntara, contestaran que las tierras eran del marqués de Carabás. Cuando llegó al castillo de un ogro gigante y vanidoso, que tenía fama de poder convertirse en

cualquier animal, lo desafió a que se transformara en un león y el ogro lo hizo. Luego lo instó a convertirse en un pequeñísimo ratón provocándolo al afirmar que no sería capaz de lograrlo. El ogro, convertido en ratón, fue de inmediato devorado por el astuto gato. Después salió tranquilo a esperar la carroza y les dio la bienvenida al castillo del marqués de Carabás. Un tiempo después, el hijo del molinero y la hija del rey se casaron y fueron muy felices.

1. ¿Qué le dejó por herencia el molinero a su hijo menor?
2. ¿Qué otras expresiones usa el autor para referirse al hijo menor del molinero?
3. ¿Por qué el ogro habrá aceptado convertirse en ratón?

Tal como puede advertirse, la primera pregunta se responde localizando información explícita que está en el primer párrafo. La segunda, demanda sobrevolar el texto en su conjunto para detectar todas las expresiones con las que el autor vuelve a mencionar al hijo del molinero. Esto implica descubrir la correferencia de los diferentes términos.

La tercera pregunta es un interrogante cuya respuesta no está explicitada en el texto, es decir, debe ser inferida. La estrategia mencionada como *efectuar una inferencia* implica hacer explícito lo que no está dicho en el texto. Acceder a lo que el autor quiso decir más allá de lo que dijo de manera explícita, o sea, acceder a lo que Daniel Cassany denomina "leer entre líneas".

"¿Por qué el ogro habrá aceptado convertirse en ratón?" demanda acceder a las motivaciones de un personaje, lo que no es poca cosa. Muchos niños responden con frases tales como: "Porque el gato lo retó a convertirse en ratón; porque el gato lo engañó; porque el gato lo provocó...".

Estas respuestas se centran en la actuación de uno de los personajes, en lugar de bucear en la interioridad del otro. Es muy probable que los niños intenten justificar el comportamiento del ogro con el comportamiento del gato. Es decir, que la transformación del ogro se explicaría como consecuencia del desafío del gato.

Para responder a esta pregunta deberá superarse el escenario de las acciones e internarse en el de las motivaciones, lo que permite advertir que la transformación en ratón está motivada por una excesiva vanidad del ogro, vanidad que no le permite mostrarse débil ni impotente frente a los demás, razón por la cual cae en la trampa del gato.

Categorización de las respuestas

Pregunta 3: efectuar una inferencia.

A	Respuestas que aluden a la vanidad o arrogancia del ogro / a que el ogro no toleraba perder un desafío o que el gato pensara que él no era capaz de hacer algo.
B	Respuestas que aluden a que el gato lo desafió o que lo quiso poner a prueba.
C	Incluyen en su respuesta información errónea o no pertinente.

Veamos algunas posibles respuestas de cada categoría:

A: "Porque el ogro era muy orgulloso y no quería quedar mal adelante del gato".

B: "Porque el gato le hizo una apuesta".

C: "Porque le gustaba convertirse en ratón".

Ejemplo 3. Texto expositivo sobre el género policial

A continuación, analizaremos algunos resultados de otra investigación —realizada por una de las autoras de este libro, Ana María Kaufman, en forma conjunta con María Elena Rodríguez— a fin de exponer datos vinculados con la estrategia de efectuar una reflexión crítica de lo leído.

En esa indagación se seleccionó un texto sobre el género policial, tema que es abordado por la mayoría de las escuelas en el segundo ciclo de la escuela primaria. El objetivo central

de ese trabajo fue analizar algunos logros y dificultades en el desempeño lector de alumnos de 6° grado.

El género policial

Los relatos que se incluyen dentro del género policial presentan siempre una investigación orientada a explicar un misterio.

Es posible reconocer en esos textos elementos que se repiten de manera frecuente: un misterio que parece inexplicable; un detective y, al menos, un criminal; un proceso de investigación; una técnica narrativa que consiste en mantener el suspenso hasta el momento del desenlace... Se considera que este género se inicia con el cuento "Los crímenes de la calle Morgue", del escritor estadounidense Edgar Allan Poe.

El relato policial posee dos historias: la primera es la historia que presenta el hecho ya realizado. Se trata de la historia "ausente" que solo conocen la víctima y el criminal. La segunda es la historia de la investigación de ese hecho delictivo. Se trata de la historia "presente" que conocen el lector y el investigador. En esta historia se explica cómo el investigador llega a desentrañar lo que pasó.

Este género despierta la curiosidad del lector quien, junto con el detective, se mueve desde el enigma hasta su resolución, es decir, desde el efecto (un cadáver, un robo, etc.) hasta la causa (el culpable y el móvil, es decir, aquello que lo impulsó a hacerlo). Los relatos policiales se dividen en dos subgéneros, según el tipo de crimen y las características del detective que intenta resolverlo: el policial de enigma y el policial negro.

El primero presenta un delito/robo que constituye un misterio aparentemente irresoluble que solo la inteligencia del detective puede develar, formulando hipótesis y poniéndolas a prueba a través de una lógica impecable. El eje de estos relatos es el esclarecimiento de un hecho delictivo a través de las deducciones del detective, que es el héroe de la trama. Es un defensor de la ley que investiga por amor a la verdad y colabora con la policía. Por lo general, en este tipo de policiales, ni la violencia social, ni la marginación juegan un papel central en el desarrollo de la trama.

A diferencia del anterior, el policial negro, también conocido como policial de acción o duro, presenta como constantes el crimen sórdido, la violencia de grupos marginales, la corrupción de las

instituciones y la acción de las mafias. Este tipo de relatos se desarrolló, principalmente, a partir de la década de 1920, época posterior a la Primera Guerra Mundial. En esos años tuvo lugar una profunda crisis económica que ocasionó problemas sociales tales como la violencia, la corrupción y la criminalidad. El detective ya no es un intelectual que saca deducciones de lo que observa para llegar a la verdad, sino que muchas veces llega a esa verdad a fuerza de golpes, mentiras y engaños. Es un antihéroe que, generalmente, ha pertenecido a alguna institución policial.

1. ¿Cuáles son los subgéneros del relato policial mencionados en este texto?
2. ¿Cómo explicarías que, de las dos historias que desarrolla el relato policial, la primera se denomine "ausente" y la segunda "presente"?
3. ¿Cuáles son las diferencias entre los detectives de los dos subgéneros?
4. ¿Qué subgénero te parece más interesante? Fundamenta tu respuesta tomando en cuenta información del texto.

La primera pregunta demanda de manera privilegiada la localización de información explícita; la segunda, descubrir relaciones

entre diferentes informaciones; la tercera, elaborar inferencias y la última apunta a que los alumnos efectúen una reflexión crítica acerca de lo leído.

Pregunta 4: efectuar una reflexión crítica acerca de lo leído.

Como la longitud de este libro no permite desarrollar un análisis pormenorizado de todas las preguntas en todos los textos, nos centraremos ahora en la última. En este caso se trata de enunciar una valoración sobre lo leído, justificándola con argumentos congruentes que se apoyen en datos del texto.

La categorización de las respuestas a esa pregunta —que solicita a los alumnos que realicen una elección entre los dos subgéneros descriptos en el texto y que fundamenten su decisión— puede ser la siguiente:

A	Respuestas que incluyen las razones que justifican su elección tomando en cuenta las características esenciales del subgénero y del detective.
B	Respuestas que incluyen alguna razón, pero no aluden a características esenciales del subgénero ni del detective.
C	Respuestas que fundamentan su elección a partir de su gusto por alguna característica del subgénero o del detective que no se desprenden de la información del texto.

Esta pregunta conlleva una dificultad mayor que las anteriores, en la medida en que se solicita fundamentar el porqué de una elección vinculada con un subgénero mencionado en

el texto. Para responder adecuadamente, los alumnos deben incluir una argumentación que sustente esta reflexión crítica.

Cuando pusimos a prueba este material con alumnos de diferentes establecimientos, pudimos corroborar que muchos no lograban argumentar de manera coherente, teniendo en cuenta rasgos esenciales de los subgéneros ni las características de los detectives.

Veamos un ejemplo que corresponde a la categoría C: "A mí me gusta el género negro porque me gustan las películas de tiros, mafias, violencia, muerte y autos". Nos llamó la atención que un 70% de las respuestas se incluyeron en esta categoría.

Un 18% se ubicó en la categoría B: las respuestas incluían alguna razón, pero no hacían alusión a características esenciales del subgénero ni del detective. En el ejemplo siguiente, si bien destaca el razonamiento lógico como una característica del policial de enigma, lo incluye como un gusto personal y no como una característica del detective. Además, no hace alusión a ningún otro rasgo: "Me parece más interesante el de enigma porque a mí me gusta resolver el caso junto al detective. Me gusta usar la lógica para resolver las pistas".

El 12% restante se ubica en la categoría A. Veamos un ejemplo que incluye informaciones esenciales del subgénero y del detective: "A mí me parece más interesante el policial de enigma porque, al hacer hipótesis, el cuento cada vez se va volviendo más interesante. Unen todos los puntos y así logran descifrar la verdad".

En esa pregunta se pone en juego un contenido determinado vinculado con las posibilidades de reflexionar críticamente: dar una opinión justificándola de manera congruente con datos textuales.

Más allá del ejemplo analizado, cabe señalar que existe un amplio espectro de contenidos que podrían ser encarados para que los alumnos efectúen una reflexión crítica de lo leído. Algunos están vinculados con aspectos discursivos, textuales y lingüísticos, es decir, "lo que se dice" con "cómo se lo dice", identificando, por ejemplo, voces narrativas y puntos de vista, la causalidad de los episodios, la puntuación en función de la demarcación de los textos, la pertinencia del léxico, los efectos de distintos recursos retóricos... Incluso podríamos incluir también las posibilidades de los alumnos de relacionar contenidos del texto con ideas expresadas en otros textos que presenten temáticas afines, es decir, contemplar no solo aspectos textuales sino también intertextuales.

11 ¿Por qué consideramos que contestar preguntas por escrito contribuye al crecimiento de los alumnos como lectores?

En numerosas ocasiones nuestras maestras nos han manifestado sorpresa al categorizar las respuestas de sus alumnos de acuerdo con nuestras claves de corrección. Por lo general la sorpresa se vincula con que algunos niños —considerados por ellas como buenos lectores— no logran, en muchas ocasiones, respuestas de la categoría A.

De alguna manera, eso nos perturbó. La disyuntiva consistía en bajar la exigencia de nuestras claves o analizar las razones por las cuales esos niños no respondían las preguntas de acuerdo con las expectativas de sus docentes y, recién entonces, tomar decisiones al respecto. Optamos por la segunda alternativa y ese análisis resultó muy provechoso porque nos permitió relevar dificultades que los alumnos manifestaban para *responder por escrito* lo que se les preguntaba.

Está claro que cuando responden las preguntas muestran hasta dónde han llegado en el proceso de construcción del sentido de ese texto con la modalidad que utilizaron para explorarlo. Compartamos algunas reflexiones respecto de esa modalidad.

En primer lugar, a pesar de tener el texto presente, da la impresión de que terminan de hacer una primera lectura y responden enseguida, sin volver a mirarlo para verificar los datos. Todos sabemos que, para acceder a una adecuada construcción de sentido, no basta con echar un primer vistazo al texto, sino que es necesario sumergirse en él una y otra vez como un participante muy activo en ese proceso de interacción.

Otra cuestión que queremos resaltar está vinculada con la manera en que los alumnos organizan la escritura de las respuestas. Tenemos la impresión de que muchos no consideraban necesario incluir toda la información solicitada pensando que algunos datos eran obvios y que otros huecos serían automáticamente llenados por quien iba a leer sus producciones. En muchas ocasiones, los docentes se hacen cargo de completar el sentido de las respuestas de sus niños, apelando a la fórmula "él/ella quiso decir que...".

¿Por qué, después de este análisis, seguimos considerando que nuestra evaluación debe sostener los requisitos de que las respuestas sean autónomas, explícitas y completas? Porque hemos comprobado que esta exigencia obliga a los alumnos a regresar a los textos, releerlos para localizar más datos, para relacionar distintas informaciones, para buscar lo no dicho, para pensar argumentos que fundamenten sus opiniones.

Es decir, se trata de un recurso didáctico que puede conducirlos a poner en juego estrategias que necesariamente van a incidir en su crecimiento como lectores. Cuando los niños

responden a las preguntas sin volver al texto, solo dicen lo que lograron captar en una primera aproximación, pero no transforman esa construcción de sentido.

La inclusión de los requisitos mencionados puede traccionar a los alumnos para que planifiquen sus respuestas antes de escribirlas, entablando una nueva relación con el texto y tomando en cuenta que el destinatario puede ser alguien que no complete los huecos de la información faltante... De este modo, la tarea de escribir esas respuestas estará incidiendo en una verdadera transformación de su conocimiento.

Ya comentamos que nuestra evaluación tiene un carácter formativo porque su objetivo central se vincula con orientar la enseñanza. Ahora agregamos que, además, puede incidir en el crecimiento lector de los alumnos.

12 ¿Debe interrumpirse la lectura a través del maestro cuando los alumnos ya leen convencionalmente?

Esta pregunta nos permite aclarar un malentendido vinculado con la situación de lectura a través del docente. Existe la creencia de que, si un niño ya logra leer por sí mismo ciertos textos, no es necesario que siga leyendo a través de la voz lectora de su maestro.

Todos los adultos conocemos el placer de acceder a un texto a través de la lectura de un cuentacuentos que nos hechiza o a través de un actor que nos coloca en el centro del escenario mismo del cuento que está leyendo. Lo mismo les sucede a los alumnos más grandes, con el valor agregado de que hay muchos niños a los que les cuesta leer o no les gusta hacerlo y pueden ser dulcemente atrapados por el mundo de la literatura a través de esa voz... Por todo lo expuesto, consideramos que la lectura a través del maestro debe sostenerse a lo largo de toda la escolaridad.

Un profesor de Lengua y Literatura de los primeros años de la escuela secundaria, preocupado por el desinterés que los alumnos manifestaban frente a los textos literarios cuando eran ellos quienes debían leerlos por sí mismos, decidió iniciar sus

clases leyéndoles algún cuento breve. A veces, se abría un espacio de intercambio. Otras, simplemente leía y dejaba el libro en su escritorio mientras continuaba con su clase. Lo primero que le llamó la atención fue que siempre lo escuchaban con mucho interés. En segundo término, pero no menos importante, que nunca faltaba un alumno que le pidiera: "Profe, ¿me lo prestas?". Finalmente, la pista más elocuente del éxito de sus intervenciones consistió en escuchar, cuando no iniciaba la clase con el ritual establecido, la queja unánime de quienes unos meses antes se resistían a conectarse con la literatura: "Profe..., ¿hoy no trajiste nada para leernos?".

13 ¿Cómo, cuándo y para qué enseñar a leer en voz alta en la escuela?

En muchas aulas de los primeros años de primaria, los docentes piden a sus alumnos que lean en voz alta como una manera de evaluar su formación como lectores, pensando que así contribuyen a esa formación. De este modo, innumerables veces hemos presenciado escenas en las que se pierde el sentido de la lectura: niños que intentan sonorizar el texto con mucha dificultad y otros esperando que llegue su turno, sin lograr comprender lo que sus compañeros balbucean. Esto provoca, en muchos casos, que quienes están intentando leer atraviesen momentos que pueden resultar dolorosos y muy poco productivos.

Cuando es el maestro quien lee en voz alta, lo hace conociendo el texto que va a compartir, hecho que le permite interpretarlo de una manera atrapante.

Sugerimos que los niños pequeños no lean públicamente en voz alta hasta que no hayan alcanzado cierta fluidez para hacerlo. No existe la posibilidad de una lectura fluida sin comprender aquello que se está leyendo. Así como se aprende a leer leyendo de manera silenciosa para construir el sentido del texto, también aprenderán a leer en voz alta leyendo en voz alta. Pero no es conveniente que ese entrenamiento tenga lugar en el aula.

¿Cómo lograrlo, entonces? Una situación que ha resultado muy productiva es hacerlos partícipes de determinados proyectos en los que la lectura en voz alta tenga sentido y pueda ser ensayada en sus casas. Por ejemplo, representar una obra de títeres o una función de teatro leído para compañeros de otros grados. En primera instancia, todos leerán la obra a través del docente y participarán de espacios de intercambio. Luego, el docente repartirá los parlamentos correspondientes a los diferentes personajes, teniendo en cuenta su extensión y las posibilidades lectoras de sus alumnos. Después de un período de ensayos individuales, se hará el ensayo general previo a la representación pública.

Queremos mencionar una experiencia realizada en una escuela secundaria a la que asistían alumnos de escasos recursos. Esos chicos tuvieron la oportunidad de seguir formándose como lectores a partir de tomar un rol protagónico en un proyecto institucional que los invitaba a leer para otros jóvenes y niños.

La experiencia consistió en crear un espacio que se llamó "Centro de Lectura para Todos", en el que podían participar voluntariamente a contraturno del horario escolar los alumnos que lo desearan. Javier Maidana, profesor de Lengua y Literatura, y coordinador del Centro, lo caracteriza planteando que se trata de un espacio donde mujeres y hombres que aman la literatura se convierten en mediadores de las palabras y de los libros para que lleguen a niños y jóvenes de manera placentera y atractiva. Estos jóvenes serán, a su vez, mediadores que presten sus voces

a los textos que los emocionen, o los diviertan, o los sorprendan, para que otros compañeros puedan disfrutarlos. Como señala Maidana, nada más y nada menos.

Muchos de los participantes comentaron que el Centro de Lectura no solo había sido un motor en su formación como lectores, sino que les había cambiado la vida, porque les había permitido transitar viajes que jamás habían soñado tener, incursionando en mundos mágicos desconocidos. El Centro llegó a tener un alcance comunitario. No solo se hacían sesiones de lectura para otros niños de la escuela, sino que también se invitaba a los vecinos a presenciar espectáculos literarios, en los que eran recibidos con poemas leídos de manera íntima a través de susurradores. En estos espectáculos, los espectadores que podían hacerlo dejaban su contribución "a la gorra", y el dinero que se recaudaba era destinado a la compra de más libros para el Centro de Lectura.

14 ¿De qué manera se organizan las situaciones de lectura?

Las situaciones de lectura en la escuela pueden presentarse bajo diferentes modalidades: algunas son *situaciones habituales* como, por ejemplo, lectura de cuentos y novelas, de noticias y, lógicamente, de textos informativos correspondientes a contenidos de otras áreas.

Desde la perspectiva específica de Prácticas del Lenguaje, además de esas lecturas que se dan con regularidad durante todo el ciclo lectivo, el maestro puede organizar *secuencias de lectura* que permitirán incursionar en determinados géneros literarios. Por ejemplo, durante un mes puede proponerse la lectura de mitos, o cuentos policiales, o poemas...

Otra secuencia que consideramos insoslayable es la que contempla el seguimiento de la obra de diferentes autores. Seguir a un autor implica conocer varios de sus textos y permite que los alumnos vayan reconociendo sus temáticas, sus estilos de escritura y, por qué no, sus fantasmas y preocupaciones esenciales. Cuando planificamos estas secuencias también presentamos la biografía del escritor, la cual permitirá contextualizar sus producciones.

Si ofrecemos por lo menos dos de estas secuencias por grado, al finalizar la escuela primaria habremos brindado la

oportunidad de que los estudiantes se familiaricen con doce autores, o catorce en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, que abarca hasta séptimo grado. Muchos de nuestros alumnos seguramente comiencen un recorrido literario que seguirá ampliándose más allá de las fronteras de la escuela. Pero es probable que otros no tengan la oportunidad de que esto suceda y, para ellos, es fundamental que los autores seleccionados tengan peso suficiente para que esa biblioteca interna, que se llevarán cuando egresen, constituya un patrimonio valioso.

A comienzos de cada año, es muy importante planificar con todo el equipo docente cuáles serán los autores elegidos e ir guardando memoria de los itinerarios lectores de cada grado.

15 ¿Cómo organizamos un ambiente alfabetizador para que los niños aprendan a escribir escribiendo?

La creación de este ambiente alfabetizador comienza por poblar el aula con libros y escrituras. Desde esa perspectiva, destacamos la biblioteca del aula, la lista de cuentos leídos, las agendas con los nombres de los días y los calendarios con los meses, un abecedario, el banco de palabras seguras y los nombres de los niños del grado.

La presencia de estos elementos es necesaria, pero no suficiente para garantizar la inclusión de los alumnos en el mundo letrado que solo tendrá lugar si los utilizamos para realizar verdaderas prácticas de lectura y escritura.

La biblioteca del aula y el listado de cuentos leídos están vinculados íntimamente con la participación de los niños en la cultura escrita. Los otros dispositivos —agendas y calendarios, lista de palabras seguras, carteles con los nombres propios— contribuyen a la independencia de los pequeños para buscar información que pueden necesitar cuando escriben por sí mismos.

La *biblioteca del salón* da la oportunidad de explorar, elegir, leer... Los libros están a disposición de todos durante las clases y también para pedirlos prestados. A comienzos del año se

organiza este espacio con los alumnos y se escribe a través del docente el reglamento de uso. Es imprescindible que haya acuerdos compartidos por el grupo que ordenen la circulación del material y garanticen el cuidado de los libros. También se preparan fichas de préstamo en las que los niños copian los títulos de cada ejemplar y registran los nombres de los compañeros que se los llevan a sus casas.

Otro dispositivo importante en la creación del ambiente alfabetizador es *la lista de cuentos leídos* a través del maestro. A comienzos del año, el docente informa a los chicos que irá anotando en un afiche —que quedará en la pared a la vista de todos— los nombres de los cuentos que vayan leyendo. Esa lista opera como memoria del itinerario lector compartido, pero además es un material que puede resultar interesante para realizar otras actividades. Por ejemplo, una situación de lectura de los niños por sí mismos para identificar los títulos leídos en esa semana y votar el que más les haya gustado a fin de recomendarlo a otro grado.

También consideramos necesario que aparezca en alguna pared nuestro *abecedario*, tanto en las salas de nivel inicial como en las aulas de la unidad pedagógica. Ese friso muestra a los niños dos cuestiones fundamentales: que esas son *todas* las letras de nuestro sistema —información que tranquiliza mucho a los más pequeños— y que hay un *orden* convencional de presentación, dato importante cuando busquen información en un diccionario, en una agenda, etc.

Para aclarar a qué nos referimos cuando decimos que la presencia del abecedario tranquiliza a los niños, incluimos una vivencia que aún recuerda una docente de cincuenta años:

> En casa, mi abuela solía leer un diario grande mientras me cuidaba por las tardes. A veces le pedía que me dijera qué decía en algunas de esas misteriosas marcas que ella dominaba tan magistralmente. Recuerdo el día en que me contó que allí se escribía lo que pasaba para que la gente se enterara. Al escucharla se me ocurrió una idea aterradora: si lo que pasaba cambiaba siempre, habría que aprenderse letras nuevas cada día. Entonces, las letras eran infinitas... Yo transitaba la sala de cinco y, si eso era lo que había que aprender en primer grado, en ese momento decidí que prefería quedarme en el jardín eligiendo el rincón de los muñecos.

No estamos de acuerdo con utilizar los abecedarios ilustrados que solemos ver en las aulas por dos razones:

- En primer lugar, muchas palabras no pueden ser ilustradas de manera inequívoca cuando se exige que se incluyan todas las letras en posición inicial. Por eso, algunas imágenes suelen ser

ambiguas y, para que los niños las identifiquen adecuadamente, hay que enseñarles cuál es la correspondencia entre dibujos y escrituras. Por ejemplo: una imagen que los niños reconocen como un avestruz ilustra la palabra ÑANDÚ, un dibujo de una niña corresponde al nombre XIMENA o una palmera parada sobre un pequeño circulito acompaña a la palabra ISLA.

- Por otra parte, este material suele presentar cada letra en sus cuatro versiones tipográficas. Este dato confunde a los pequeños porque no los ayuda a identificar con claridad cuántas y cuáles son las letras de nuestro abecedario.

Por estos motivos, sugerimos que el abecedario se presente solo en letra de imprenta mayúscula. Mientras los alumnos no hayan comprendido las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura, presentar simultáneamente las letras en esas cuatro formas puede obstaculizar el proceso constructivo, distrayendo al aprendiz con cuestiones no pertinentes en ese momento.

Veamos ahora otro material que resulta indispensable para garantizar la autonomía de los niños a la hora de escribir: el *banco de palabras seguras*. Su presencia evita que la maestra sea la única fuente de información sobre las letras que quieren colocar. Se trata de un afiche (o cualquier otro soporte) en el que aparecen imágenes acompañadas por los nombres correspondientes escritos en imprenta mayúscula. El recaudo fundamental que debe tomarse al elaborar este recurso es que las ilustraciones sean claras y no presenten ningún tipo de

ambigüedad. A medida que avanza el año, ese banco puede ir incrementando su contenido a partir de personajes de cuentos que vayan leyendo u otros temas que vayan estudiando.

No es necesario que en ese afiche estén todas las letras en posición inicial. Los pequeños aprenden a buscar letras que están en el medio o al final de las palabras. Y esto sucede incluso con niños que todavía no escriben de manera alfabética. Veamos un caso.

Jonatan y Ana asistían a primer grado y ambos escribían de manera silábica. El niño quería escribir la palabra "lorito".

J: (*Mirando a su compañera*). ¿Cuál es la "lo"?
A: Poné la "o".
J: No... la "o" no... Quiero poner la "lo"... ¿cuál es la "lo"?
A: No sé... la "o" sirve...
J: No... yo digo la "lo"...
A: No sé cuál es.
J: (*Se levanta sonriente*). Ya sé... en "pelota"... (*Va hasta el* banco de palabras seguras, *encuentra la imagen de una pelota y mira la escritura*) Pe-lo-ta... pe-lo... (*señala la segunda sílaba*) Lo... lo... (*Regresa a su mesa y escribe* LIO). Mira, Ana, ya está. Lo-ri-to (*señalando cada letra*).

En este breve registro queda claro que Jonatan sabía que la sílaba que buscaba estaba en la palabra "pelota", razón por la cual acude al afiche, identifica la escritura por la imagen y selecciona la letra que le parece adecuada para representar la sílaba inicial de "lorito". Es muy probable que este niño haya enfrentado problemas al escribir de manera silábica solo con las vocales y que intente enriquecer su repertorio incluyendo consonantes. Este tipo de escritura está descripto en la pregunta 16.

A modo de ejemplo, incluimos un posible banco de palabras seguras.

Mencionaremos, por último, la importancia de que en las paredes de los salones estén presentes los carteles con los nombres de los alumnos. Estas escrituras son piezas fundamentales cuando se transitan las primeras etapas de la alfabetización.

16 ¿Cómo escriben los niños cuando todavía *no saben* escribir?

Esta pregunta parte de la idea bastante difundida de que, si un niño no escribe como los adultos, o de manera bastante cercana, aún "no sabe" escribir.

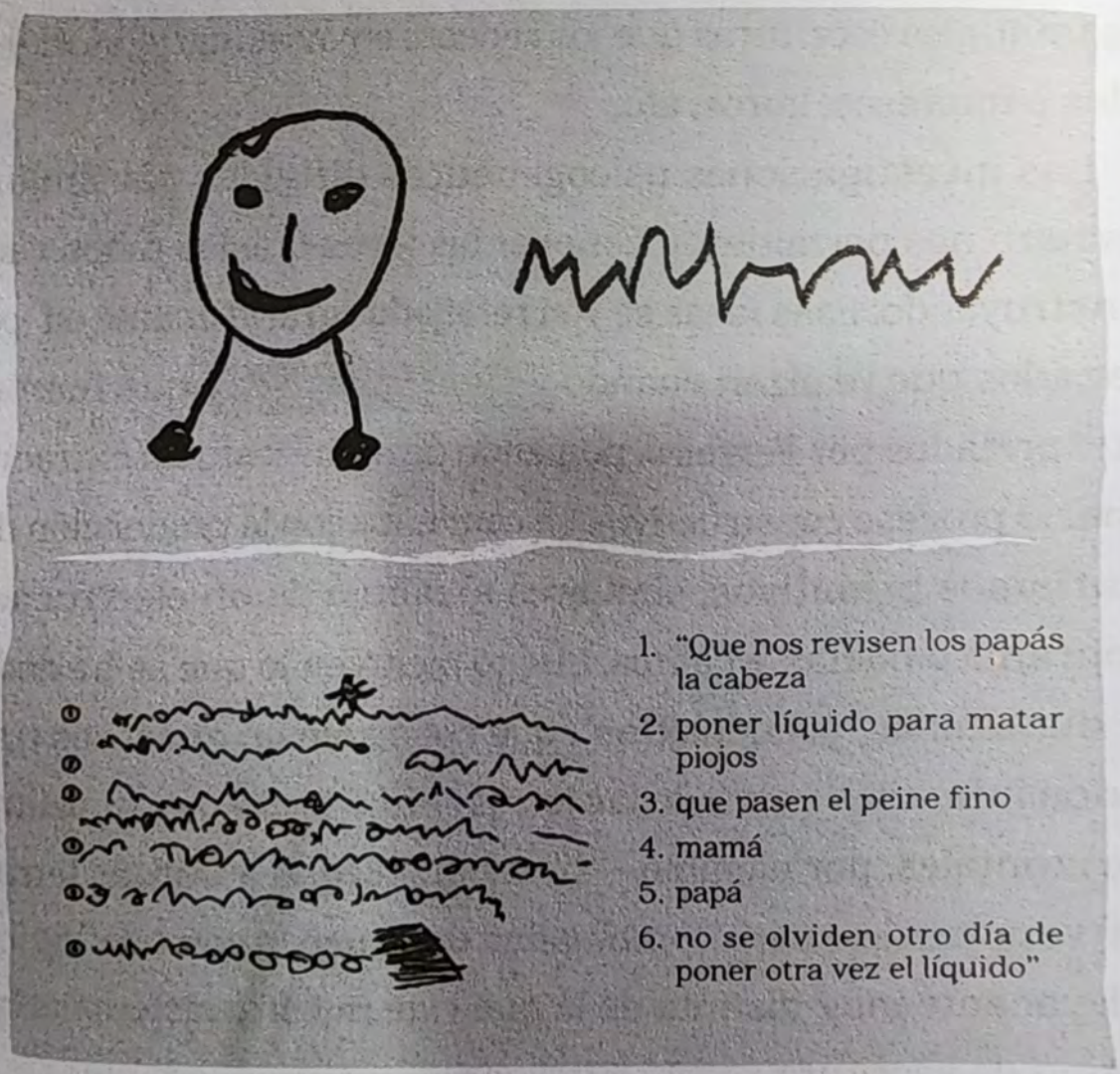
La alfabetización de los niños no comienza en el ámbito escolar. Mucho antes de entrar a primer grado los pequeños se formulan preguntas e intentan responderlas cuando enfrentan las múltiples escrituras que los rodean: envases, carteles digitales o impresos, libros, etc.

Las investigaciones psicogenéticas dirigidas por Emilia Ferreiro nos permitieron conocer las ideas que los niños van construyendo. Esas ideas se ven reflejadas gráficamente en los trazados que realizan cuando juegan a escribir y que fueron interpretados por Ferreiro, poniendo de manifiesto un extraordinario proceso constructivo que comienza con la producción de grafismos primitivos, similares al dibujo de un electrocardiograma o bolitas y palitos. Luego incluyen lo que se ha dado en denominar "pseudoletras", que consisten en graciosos trazados infantiles imitando las letras —una E con cuatro palitos horizontales, por ejemplo— hasta que llegan a utilizar letras convencionales, pero combinadas de acuerdo con una lógica subyacente muy distinta de la que rige nuestro sistema alfabético de escritura.

Expondremos de manera muy sintética cómo evolucionan esas escrituras, en función de las hipótesis que los niños van formulando en los diferentes niveles de conceptualización que atraviesan hasta que alcanzan la escritura alfabética.

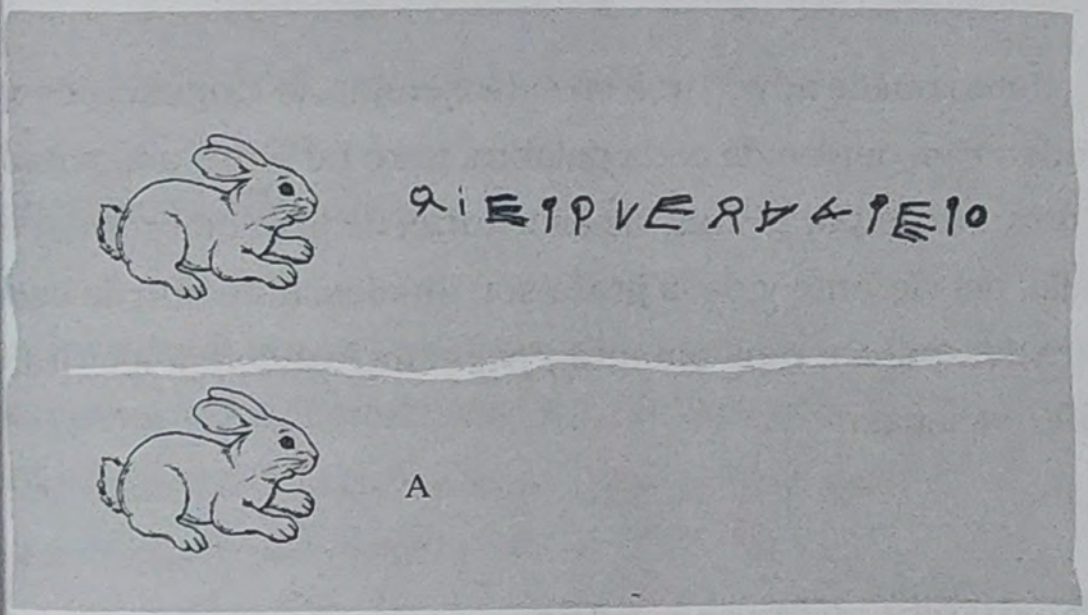
Grafismos primitivos

Responden a la intención de diferenciar los trazados que realizan cuando escriben y cuando dibujan.



Escrituras sin control de cantidad o unigráficas con pseudoletras o letras convencionales

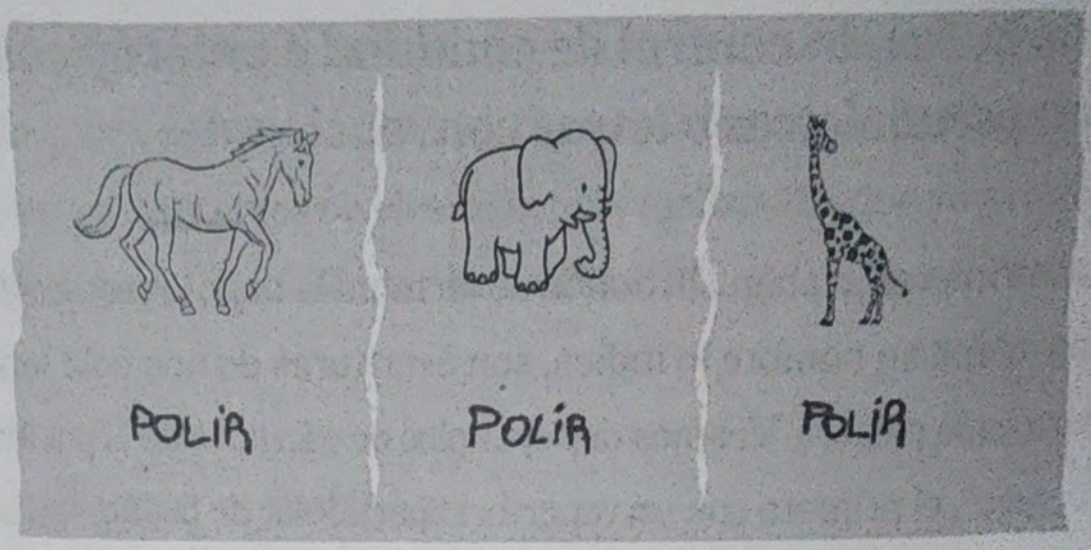
Las primeras acaban allí donde se termina la hoja; las unigráficas, como su nombre lo indica, son escrituras de una sola letra para cada palabra. Veamos dos ejemplos de escritura de la palabra "conejo", el primero con un repertorio particular de pseudoletras.



A

Escrituras fijas

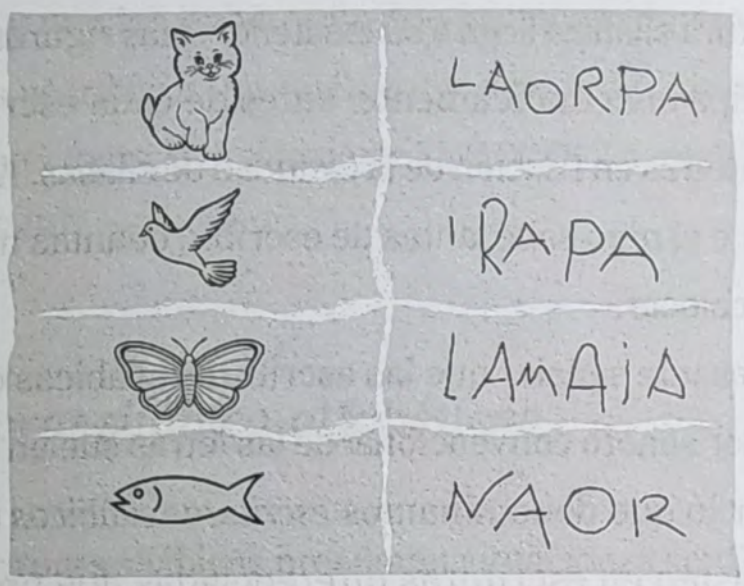
Para que una escritura "diga algo" aparecen dos exigencias, una vinculada con la cantidad (al menos tres letras y un máximo de alrededor de seis a ocho) y la otra relacionada con la variedad (no se aceptan las escrituras con una misma letra repetida varias veces).



Como puede advertirse en este ejemplo, la exigencia de variedad rige dentro de cada palabra, pero no entre una palabra y otra, razón por la cual las escrituras de los nombres del caballo, del elefante y de la jirafa son iguales. Este tipo de escritura desaparece rápidamente y es reemplazado por escrituras diferenciadas.

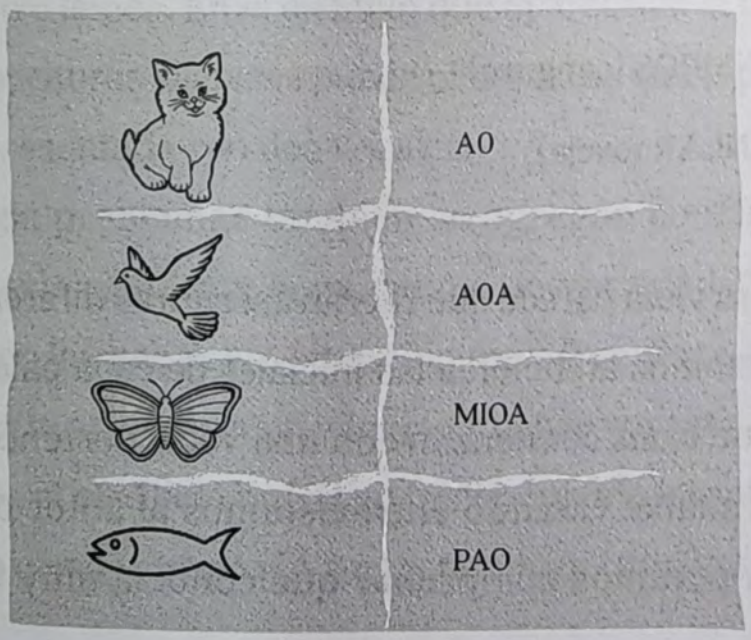
Escrituras diferenciadas

La exigencia de variedad ya rige *entre* la escritura de diferentes palabras. Para que "digan" algo distinto, la secuencia de letras no debe repetirse. El siguiente ejemplo corresponde a ese intento de diferenciación:



Escrituras silábicas

En este nivel el niño comienza a advertir la relación entre nuestro sistema alfabético de escritura y los aspectos sonoros del habla. Estas escrituras implican una correspondencia sistemática entre cada sílaba oral y una letra.



La escritura silábica llega a su existencia más rigurosa cuando se anticipa sistemáticamente, antes de cada escritura, la cantidad de letras en función de la cantidad de sílabas. Anticipar significa que el niño sabe, antes de escribir, cuántas marcas o letras va a colocar.

Es interesante señalar que las escrituras silábicas que respetan el valor sonoro convencional de las letras suelen ser precedidas por lo que denominamos *escrituras silábicas iniciales.* Estas consisten en escrituras diferenciadas que presentan —generalmente en la primera sílaba— alguna correspondencia entre las letras utilizadas y la sonoridad de la palabra. Veamos un ejemplo de escrituras de este tipo:

- IMNOIUR (jirafa)
- EMRAOAS (elefante)
- UCJNTRAOE (burro)
- AEPENMROS (canguro)
- ORSIENLAR (oveja)

A primera vista parece que fueran escrituras diferenciadas, pero si prestamos atención a las iniciales de cada palabra advertimos que *todas* comienzan con una vocal perteneciente a la primera sílaba. Cuando entrevistamos al autor de estas escrituras, pudimos comprobar que conocía muy bien las

vocales y que las había utilizado intencionalmente. Le pedimos que escribiera "murciélago" y dijo: "Mur... mur... *(colocó la U)* ciélago... *(agregó rápidamente EINLOIMR. La escritura final fue UEINLOIMR)*".

Escrituras silábico-alfabéticas

Las escrituras silábicas presentan situaciones conflictivas que incomodan a los niños y que deben ser resueltas. Por ejemplo, cuando quieren escribir un monosílabo, la exigencia de cantidad no les permite quedarse tranquilos, si su producción incluye solo una letra. Hemos observado que, en muchos casos, los niños que se manejan con la hipótesis silábica bajan la exigencia de cantidad mínima que antes era de tres letras a dos, tal vez presionados por la gran cantidad de palabras bisilábicas que hay en nuestro léxico. En el ejemplo que aparece en la descripción de las escrituras silábicas puede observarse que la palabra *gato* está representada con dos vocales.

A esos problemas también se agregan conflictos entre la hipótesis silábica y la exigencia de variedad. Si escriben utilizando las vocales —situación muy frecuente en el castellano por la apoyatura privilegiadamente vocálica de nuestro idioma—, el conflicto puede aparecer cuando intentan escribir palabras como *manzana* (AAA) o, también, cuando dos palabras

distintas quedan representadas de la misma manera: AEA para *cartera* y AEA para *paleta*.

Como si lo anteriormente enunciado fuera poco, hay que sumarle la incomodidad que enfrentan los pequeños cuando constatan que sus escrituras nunca coinciden con las convencionales que aparecen en su entorno. Son estas "incomodidades", verdaderos conflictos cognitivos, las que contribuyen a que los aprendices sigan avanzando...

Esos avances aparecen en sus producciones bajo la forma de escrituras silábico-alfabéticas. Veamos algunas:

- CAIA (camisa)
- JUET (juguete)
- MSA (mesa)
- AIOSA (mariposa)
- SEIETE (serpiente)

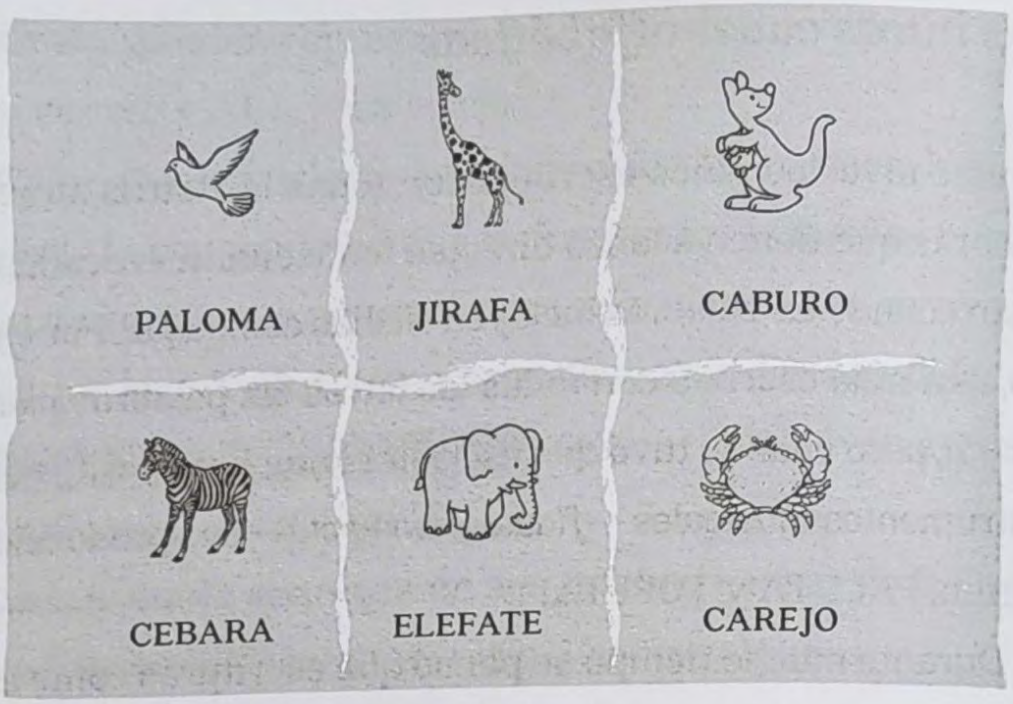
En estas escrituras las sílabas están representadas, en algún caso, respetando un patrón gráfico consonante/vocal y, en otros, por una sola de las letras que las integran. La denominación de escrituras silábico-alfabéticas se relaciona con que son escrituras que se encuentran en transición entre la hipótesis silábica y la alfabeticidad de nuestro sistema.

Escrituras cuasi-alfabéticas

En este nivel los niños escriben con todas las letras aquellas palabras que tienen sílabas directas (consonante/vocal), pero fallan cuando las palabras incluyen sílabas complejas. Por ejemplo, una niña escribió con todas las letras las palabras *piano* y *batería*, pero cuando tuvo que escribir el nombre de estos otros instrumentos musicales —*flauta, y trompeta*— sus producciones fueron: FALUTA y TOPETA.

Durante mucho tiempo se pensó que escrituras como estas que tenían omisiones, inversiones o agregados de letras eran indicadoras de que podía tratarse de alguna patología en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Actualmente sabemos que la lógica subyacente a estas escrituras se relaciona con un intento de superar las escrituras silábicas. Para eso, utilizan la estrategia ya mencionada de colocar para cada sílaba dos letras que responden a un patrón consonante/vocal (C+V).

Otra niña, Antonella, escribió los nombres de estos animales. Si miramos las dos primeras escrituras podríamos pensar que corresponden a una conceptualización alfabética. Pero ¿qué pasa con las siguientes?



En *canguro* omite la N y reemplaza la G por B; en *cebra* agrega una A; en *elefante* omite la N y en *cangrejo* omite la N y la G. Este listado de errores (omisiones, inversiones y agregados) da cuenta de la lógica subyacente ya mencionada. En todas las escrituras predomina la búsqueda de sílabas directas (C+V) para representar por escrito los diferentes nombres. Cabe consignar que no se trata de problemas de identificación de las sílabas orales: Antonella pronuncia adecuadamente todos los nombres de la lista y pudimos observar que, al escribir "cebra", repite tres veces la sílaba "bra" mientras va colocando las letras BARA.

Las escrituras cuasi-alfabéticas presentan las sílabas directas escritas correctamente (CV) y fallan en las complejas (CVV o CCV) porque, en sus cabecitas, los chicos siguen haciendo

un recorte silábico, pero, cuando escriben, abandonan la correspondencia de una sílaba/una letra y la reemplazan por la de una sílaba/dos letras.

Escrituras alfabéticas

Respetan todas las características alfabéticas de nuestro sistema. Las producciones infantiles incluyen todas las letras, pero todavía no contemplan los aspectos del sistema que no son alfabéticos sino ortográficos. Esta escritura alfabética de los alumnos constituye un punto importantísimo de llegada que, muy pronto, se transforma en una instancia de partida para incursionar en todos los aspectos de nuestro sistema de escritura que no se relacionan con la sonoridad del habla, por ejemplo, ortografía y puntuación.

En síntesis, las investigaciones psicogenéticas pusieron de manifiesto que inicialmente las escrituras infantiles reflejan intentos de establecer ciertas diferencias: primero diferenciar el trazado que hacen cuando escriben del que producen cuando dibujan, después diferenciar las letras que utilizan para escribir una palabra y, más adelante, las que usan para distintas palabras. Hasta aquí, las escrituras no tienen ninguna relación con los aspectos sonoros del habla. Más adelante, aparece la

primera relación sistemática entre escritura y sonoridad que se encarna en la hipótesis silábica. En ese momento, cada sílaba es representada por una letra. Posteriormente, los niños acceden a comprender las características alfabéticas de nuestro sistema. Como puede advertirse, ya han construido múltiples saberes y formulado hipótesis muy interesantes bastante antes de escribir como los adultos.

Un dato contundente a tener en cuenta es que, en las aulas de primer grado, coexisten niños que escriben de las diferentes maneras mencionadas y que esto debe ser tomado en cuenta si queremos acercar la enseñanza a los aprendizajes.

Muchas veces nos han preguntado por qué nos parece importante que los niños plasmen en sus cuadernos las diferentes maneras de escribir que van transitando antes de llegar a la escritura alfabética.

Cuando escriben de acuerdo con sus concepciones, van enfrentando problemas que los incomodan y los ayudan a avanzar. Como ya se ha mencionado, a veces sus propias ideas entran en contradicción: por ejemplo, cuando escriben de manera silábica y quieren escribir un monosílabo, no les resulta aceptable que esa palabra quede con una sola letra por la exigencia de cantidad mínima ya mencionada para que una palabra *diga algo*.

Asimismo, enfrentan conflictos entre la hipótesis silábica y la exigencia de variedad. Los problemas no surgen solo entre

sus propias ideas, sino también entre sus escrituras y las que el medio les ofrece, como cuando una niña escribe "mariposa" de esta manera: "AIOA", y luego ve la palabra escrita en una enciclopedia.

Por otra parte, esas producciones permiten a sus docentes conocer en qué momento de la adquisición del sistema de escritura se encuentran los niños y, de este modo, intervenir más eficazmente para ayudarlos a avanzar.

17 ¿Por qué es importante que un niño aprenda a escribir su nombre?

El nombre propio constituye una pieza de escritura muy particular. Hemos comprobado el entusiasmo de los pequeños cuando comienzan a apropiarse de esas marcas que los identifican. Además de los aspectos emocionales vinculados con la identidad, desde el punto de vista cognitivo, la escritura de sus nombres constituye tanto una fuente de información como de problemas que deben resolver.

En las salas de jardín de infantes, los chicos comienzan a reproducir la escritura de su nombre. Poco a poco van logrando un mayor acercamiento a la representación convencional.

¿Qué aprenden cuando lo copian una y otra vez? Aprenden el trazado de las letras, comprenden que nuestras escrituras tienen una direccionalidad que va de izquierda a derecha y que el orden de las letras es importante.

¿Qué problemas enfrentan cuando tratan de entender por qué su nombre lleva esas letras y en ese orden? En muchas ocasiones hemos presenciado cómo comienza a incomodarlos esa secuencia de letras —que habían memorizado sin mayores contratiempos unos meses antes— cuando llegan a relacionar la escritura con la sonoridad y escriben de manera silábica. En

ese momento, al interpretar con el mismo criterio la escritura de sus nombres, lógicamente van a sobrar letras cuando intentan hacer corresponder cada sílaba con una letra.

Por las razones mencionadas, creemos que vale la pena memorizar esta escritura, a diferencia del resto de las producciones infantiles que aparecen en sus cuadernos respondiendo a las distintas hipótesis expuestas en la pregunta anterior.

18 ¿Qué actividades realizamos en clase con los nombres propios?

Al comienzo de primer grado proponemos un intenso trabajo con los nombres propios. A través de diversas actividades planificadas por la docente, los chicos se van contactando con un repertorio de nombres significativos y tienen múltiples oportunidades para leerlos y escribirlos.

Como ya mencionamos, estas piezas de escritura constituyen un elemento importante del ambiente alfabetizador y se encuentran presentes desde el inicio. La identificación y la escritura del nombre constituyen una fuente de información para nuevas lecturas y escrituras, y los niños que aún no leen ni escriben de manera convencional encuentran en esos nombres uno de los primeros modelos estables de escritura. Poco a poco pasan a constituir una referencia segura y los pequeños comienzan a denominar determinadas letras como "la de Ignacio" o "la de Natalia".

Es importante que los nombres circulen entre los niños con diversos propósitos comunicativos, lo que permitirá que los frecuenten y vayan reconociéndolos. Para que esto suceda, la maestra genera situaciones tales como identificar su nombre entre otros para colgar su mochila en el lugar previsto, escribirlo en la hoja de la tarea, anotarlo en las fichas de la biblioteca

cuando se lleva prestado un libro, leer quién cumple años en la cartelera del mes.

El reconocimiento de la tarjeta con el nombre es una actividad que se realiza en forma habitual cuando la maestra pasa lista. Una posibilidad consiste en colocar todas las tarjetas en una mesa y a medida que va nombrando a los presentes, cada niño debe elegir la suya y entregársela para que ella la pegue en el pizarrón. Al finalizar, si hay niños ausentes, pone a consideración de la clase la identificación de las tarjetas que sobraron. Cuando la docente advierte que sus alumnos ya reconocen fácilmente su nombre, va modificando la consigna para generar nuevos desafíos. En primer término, en vez de pasar lista, controla la asistencia solicitando que cada uno vaya entregándole el nombre de un compañero presente, diciendo de quién se trata. A modo de ejemplo, compartimos un breve registro de una docente que había advertido que los pequeños respondían a la consigna mencionada dándole siempre el nombre de su mejor amigo.

Docente: Hoy vamos a pasar lista de una manera más difícil. Como ustedes ya parecen chicos de segundo, me animo a que lo hagamos. Hoy no vale que me entreguen el nombre de su mejor amigo. Por ejemplo, no vale que Anahí me dé la tarjeta de Rosario. Esta vez cada uno tiene que elegir el nombre de otro chico que esté presente, pero que no sea el que me entregaron ayer.

Anahí: (*Se para, mira atentamente las tarjetas y elige una que dice MARGARITA*). Esta es la de Margarita.

D: Margarita... ¿es la tuya esa?

M: (*Asiente con la cabeza y sonríe*). Sí, es la mía.

D: Anahí, ¿cómo te diste cuenta de que es el cartel de Margarita?

A: Porque me pareció que era la de "mamá"...

D: ¡Claro! Empieza con la misma que mamá. Muy bien, Ana...

Más adelante, las tarjetas con los nombres pueden ser utilizadas como palabras seguras si la docente las coloca con la foto de cada uno al lado, o bien constituir un material de lectura si no pone las fotos y se las va dando a los niños para que cada uno de ellos ubique la de un compañero al lado del nombre correspondiente.

19 ¿Qué situaciones proponemos para que los más pequeños aprendan a escribir escribiendo?

Las situaciones que han demostrado ser más productivas para favorecer el avance de los niños cuando todavía no escriben de manera alfabética son aquellas que proponen escrituras despejadas. Denominamos *escrituras despejadas* a aquellas escrituras en las que no es necesario el control de relaciones semánticas y sintácticas entre los elementos del texto. Las listas constituyen claros ejemplos de este tipo de texto: ingredientes para hacer una comida, juegos preferidos, nombres de los animales que quieran incluir en una enciclopedia...

Estas actividades pueden tener lugar cuando se desarrolla algún proyecto de estudio o bien plantearse de manera independiente cuando el estado de conocimiento de los niños requiere que se intensifique el trabajo sobre el sistema de escritura. Los alumnos pueden participar en estas situaciones de manera individual o compartiendo la tarea con algún compañero. Como ya mencionamos, al escribir por sí mismos los niños tienen oportunidad de desplegar sus ideas sobre la escritura y enfrentar nuevos problemas que les permiten avanzar. Recomendamos no descuidar la escritura por parejas, que permite a los chicos poner en común sus conocimientos, explicitar sus argumentos

y analizarlos con mayor detenimiento que cuando escriben de manera individual.

Otro tipo de escrituras despejadas son los rótulos que acompañan una imagen. La producción de rótulos es una situación muy cercana a la escritura de listas y puede desarrollarse a partir de un proyecto en el que se lea para aprender. Por ejemplo, en un primer grado los niños investigaron qué animales viven en zonas frías y eligieron la ballena, el oso polar y el pingüino. La maestra les repartió imágenes con cartelitos en blanco para que escribieran, por parejas, las diferentes partes de los animales que previamente habían visto en distintas enciclopedias.

20 ¿Cómo intervenimos para favorecer los avances en la comprensión del sistema de escritura?

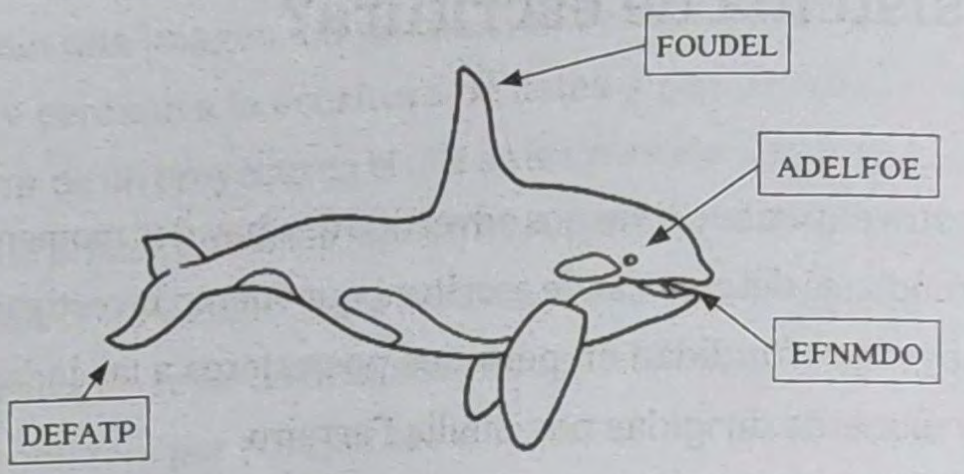
En nuestra experiencia, hemos advertido que hay dos momentos del aprendizaje del sistema de escritura que fueron investigados con mayor profundidad en períodos posteriores a las indagaciones pioneras dirigidas por Emilia Ferreiro.
Nos referimos:

- al pasaje entre las escrituras diferenciadas y las silábicas;
- a la transición entre estas últimas escrituras y las alfabéticas.

Estos momentos fueron indagados por las investigadoras mexicanas Sofía Vernon y Celia Zamudio bajo la dirección de Emilia Ferreiro. Los datos obtenidos brindaron pistas muy importantes para poder intervenir en las aulas de manera más eficaz.

Veamos un registro de clase en donde la docente interviene con un niño que produce escrituras diferenciadas.

Facundo, alumno de primer grado, escribe estos carteles para las partes señaladas en una ballena:



Las escrituras de Facundo todavía no se relacionan con la pauta sonora del habla. No obstante, no son azarosas, sino que están asentadas en la lógica que exige una cantidad mínima para que una escritura pueda ser portadora de un significado y el peso de la hipótesis de variedad, tanto entre las letras que forman una palabra como en las secuencias que representan palabras distintas.

Es muy fructífero intervenir frente a estas escrituras, denominadas *escrituras diferenciadas*. La tesis publicada hace ya varios años por Sofía Vernon nos permitió explorar un abordaje para que el niño justificase sus propias escrituras.

La intervención planteada en ese trabajo consiste en realizar un tapado de partes sobre la escritura y pedir al niño que vaya fundamentando qué dice en cada fragmento. Continuemos con el caso recién planteado para ver cómo lleva a cabo esa intervención la maestra de Facundo con la escritura de la palabra "boca".

Cuando Facundo acaba de escribir sus rótulos, la docente se acerca y le pregunta:

Docente: (*Señala EFNMDO*). ¿Qué escribiste aquí, Facu?

Facundo: Boca... Es la boca... ¿no?

D: Sí, claro que es la boca. Mira lo que voy a hacer. Si tapo así, ¿qué dice en esta parte? (*Deja a la vista la primera letra y tapa las siguientes: EXXXXX*).

F: Boca.

D: ¿Y si tapo así? (*Destapa una letra más. Queda a la vista EFXXXX*).

F: Y... boca...

D: Y así, ¿qué dirá? (*EFNXXX*).

F: (*Se queda callado un instante y niega con la cabeza*). No sé...

D: (*Destapa toda la escritura EFNMDO*). Y así, ¿qué dice?

F: (*Sonríe*). Ahora sí, boca.

Hasta aquí podemos advertir que las respuestas de Facundo frente al tapado de partes que hace su maestra responden al primer nivel encontrado por Vernon en su investigación. El niño considera que en toda la secuencia de letras dice "boca" y que en cada parte también dice la palabra completa. La maestra se da cuenta de que, cuando ella hace el tercer tapado de partes, Facundo se queda callado y parece estar incómodo, desconcertado. Cabe señalar que esa incomodidad es un dato positivo porque responde a que el niño no está conforme con sus respuestas. Hasta ese momento, él estaba respondiendo que distintas secuencias de letras (E - EF - EFN) decían lo mismo. Esa afirmación es inaceptable para la hipótesis de variedad que estuvo aplicando al escribir los distintos rótulos. La intervención de la maestra lo hizo enfrentar una contradicción entre dos ideas que él mismo había elaborado. Queremos consignar que la investigación de Vernon mostró que los niños van poniendo en juego otras respuestas para resolver ese problema hasta que logran fragmentar las palabras en sílabas y relacionarlas con las letras que colocan.

Al día siguiente, la docente retoma las escrituras que acompañan a la ballena.

D: Facu, ¿te acuerdas de qué habías escrito aquí? *(Señala el cartel que escribió en la flecha que señala el ojo: ADELFOE).*

F: Sí. Puse "ojo".

D: ¿Conoces esta letra? (*Señala la A del cartel*).

F: (*Sonriendo*). Y sí... es la "a".

D: ¿Y te parece que "ojo" puede empezar con "a"?

F: Oooo, oooo... (*Agrega con entusiasmo*). ¡No! ¡Empieza con "o"!

D: ¿Quieres corregirlo?

F: Y sí... claro. (*Toma la goma, borra la A y coloca la O. El cartel queda ODELFOE*).

D: ¿Y con cuál termina "ojo"?

F: Ojoooo. ¡Uy! También con la "o"... (*Borra la E final*). Ahora sí. (*Dice "oojooo" mientras señala los dos extremos de la escritura ODELFO.*)

D: Bravo, Facu, estás pensando muy bien. La palabra "ojo" empieza y termina con "o".

En esta ocasión, la docente utiliza otra estrategia para intervenir sobre la escritura de Facundo, apelando al aspecto cualitativo de las letras. Después de verificar si el niño reconoce esa vocal, le pregunta si la palabra "ojo" puede empezar con la "a". La maestra elige esa palabra considerando que el cuestionamiento puede resultar más exitoso con una palabra que comience con una vocal. Podemos observar un avance significativo en la reacción de Facundo, que comienza a poner en juego una relación entre aspectos sonoros del habla y las escrituras.

Presentaremos otro registro de clase en el que podremos analizar las intervenciones de una docente con un niño que escribe de manera cuasi-alfabética, en cuyo grado estaban investigando animales que viven en el mar. En primera instancia los alumnos exploraron en grupos algunas enciclopedias. Luego, leyeron a través de su docente algunas partes que habían marcado con papelitos cuando hojearon los textos. Finalmente, la maestra les sugirió que hicieran una lista con cinco animales para incluir en un folleto informativo que iban a compartir con otro grado.

Pedro escribió la siguiente lista:

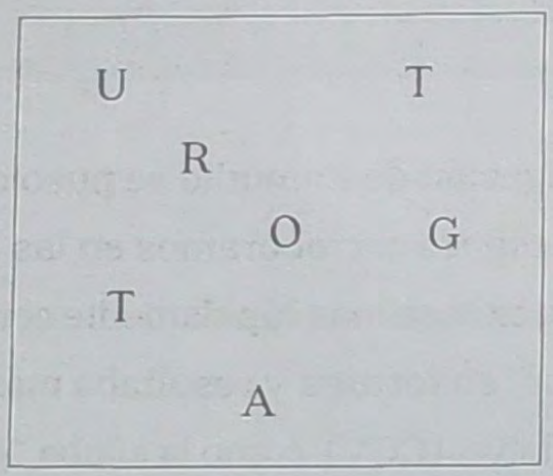
- TIBURON
- BAYENA
- PUPO
- TOTUGA DEMAR
- DELEFIN

Ya hemos comentado la lógica que subyace a estas escrituras que fueron indagadas por la investigadora mexicana Celia Zamudio. Ella entrevistó un grupo de niños que escribían de manera alfabética las palabras que contenían sílabas directas y fallaban con las sílabas complejas. Es interesante mencionar que ninguno de esos pequeños podía analizar oralmente las palabras en unidades menores que las sílabas. Zamudio los

entrevistó en un par de oportunidades y les pidió que escribieran palabras que tenían sílabas complejas, para lo cual les entregaba todas las letras en desorden pidiéndoles que las acomodaran. Por ejemplo, para "brócoli" le entregó a un niño todas las letras con la siguiente consigna: "Aquí están todas las letras que lleva 'brócoli'. Ordénalas para que diga 'brócoli'".

Veamos una intervención similar de la maestra de Pedro frente a la escritura de la palabra "tortuga".

M: A ver, Pedro, yo te voy a escribir en esta hoja todas las letras de "tortuga" pero están desordenadas. Las tienes que ordenar.



Pedro vuelve a escribir TOTUGA.

M: Mira, Pedro, no pusiste esta (*señala la R*) y tienen que ir todas las que te escribí.

P: (*Se queda mirando unos momentos y luego la coloca al final. Queda TOTUGAR*). Ahora ya está.

Está claro que Pedro colocó la letra R al final de la palabra porque era el lugar que le molestaba menos ya que no cuestionaba el patrón consonante/vocal (C+V) que utilizaba para escribir cada sílaba. La docente, entonces, continúa de la siguiente manera:

> M: Hay dos partes de la palabra que están muy bien. El pedacito "tu" y el pedacito "ga" están bien, no los vamos a tocar, pero la parte de "tor" no está bien todavía.
>
> P: Entonces esta (*señala la R*) tiene que ir aquí... (*coloca la R después de TO y sonríe*). Mira, ahora usé todas.

En la investigación de Zamudio se puso de manifiesto una situación que después corroboramos en las aulas: este tipo de intervención era exitosa más rápidamente con las sílabas (CVC), por ejemplo, "tor" en tortuga y resultaba más resistida cuando se trataba de sílabas (CCV), como la sílaba "gre" en "cangrejo". Eso también es explicable a partir del dato vinculado con el patrón consonante-vocal que utilizan los niños cuando producen estas escrituras.

Hemos comprobado con nuestros alumnos que, después de trabajar varias veces de esta manera, comienzan a utilizar

todas las letras y pueden acceder a la fonetización sin una enseñanza explícita. Esto pone de manifiesto que fonetizar no es un requisito previo para la alfabetización, sino que es un resultado de ella.

21 ¿Qué condiciones favorecen la escritura de los niños por sí mismos cuando ya escriben de manera alfabética?

Una vez que los niños escriben de manera alfabética están en condiciones de enfrentar la producción de textos que ya no sean despejados y que impliquen otro tipo de relaciones entre las partes.

Vamos a ejemplificar con una propuesta de escritura en torno a lo literario. Se trata de pensar un nuevo final para el cuento "El patito feo", de Hans Christian Andersen.

La actividad de escribir un nuevo final es bastante habitual en las aulas y hemos podido comprobar que, en muchos casos, algunos niños se paralizan ante la hoja en blanco y otros se lanzan a escribir sin tener en cuenta posibles narrativos entre los cuales elegir el camino.

Para evitar esa disyuntiva, es imprescindible respetar ciertas condiciones didácticas que consisten en ofrecer a los niños un andamiaje que les facilite y enriquezca la tarea.

En el ejemplo que presentaremos se pide a niños de tercer grado que escriban un diálogo entre dos personajes. Para ello, se les da una introducción ya redactada y ciertos datos que deben ser incluidos en el texto. Antes de que comiencen la actividad,

se presenta una situación para reflexionar acerca de cómo se registran por escrito las voces de los personajes.

El diálogo solicitado se relaciona con un encuentro que tiene lugar casi al finalizar el cuento entre el patito feo ya transformado y tres cisnes que nadan a su alrededor y lo acarician con sus picos. El texto no aclara quiénes son y el final alude a la felicidad del ex patito feo que es querido y admirado por todos.

En la consigna que proponemos, uno de esos tres cisnes resulta ser la mamá que se reencuentra con su hijo ya crecido y sostiene un diálogo con él.

Compartimos la adaptación del cuento de Andersen que utilizamos y los diferentes momentos de una posible secuencia didáctica.

Lectura del cuento a través del maestro y espacio de intercambio

El patito feo

(Adaptación de la versión original de Hans Christian Andersen)

¡Qué lindos eran los días de verano! ¡Qué agradable resultaba pasear por el campo y ver el trigo amarillo, la verde avena y las parvas de heno apilado en las llanuras! Sobre sus largas patas rojas iba la

cigüeña junto a algunos flamencos, que se paraban un rato sobre cada pata. Sí, era realmente encantador estar en el campo.

Bañada de sol se alzaba allí una vieja mansión a la que rodeaba un profundo foso; desde sus paredes hasta el borde del agua crecían unas plantas de hojas gigantescas, las mayores de las cuales eran lo suficientemente grandes para que un niño pequeño pudiese pararse debajo de ellas. En aquel lugar, tan enmarañado y agreste, cierta pata había hecho su nido. Ya era tiempo de sobra para que naciesen los patitos, pero se demoraban tanto que la mamá comenzaba a perder la paciencia pues casi nadie venía a visitarla.

Al fin los huevos se abrieron uno tras otro. "¡Pip, pip!", decían los patitos conforme iban asomando sus cabezas a través del cascarón.

—¡Cuac, cuac! —dijo la mamá pata, y todos los patitos se apresuraron a salir tan rápido como pudieron, dedicándose enseguida a investigar entre las verdes hojas. La mamá los dejó hacer, pues el verde es muy bueno para los ojos.

—¡Oh, qué grande es el mundo! —dijeron los patitos. Y ciertamente disponían de un espacio mayor que el que tenían dentro del huevo.

—¿Creen acaso que esto es el mundo entero? —les preguntó la pata—. Pues sepan que se extiende de mucho más allá del jardín, aunque yo nunca me he alejado tanto.

Y luego agregó, levantándose del nido:

—Espero que ya estén todos. ¡Ah, pero si todavía falta el más grande! ¿Cuánto tardará aún? No puedo entretenerme con él mucho tiempo.

Y fue a sentarse de nuevo en su sitio. Después de un tiempo, se rompió el huevo. "¡Pip, pip!", dijo el pequeño, volcándose del cascarón. La pata vio lo grande y feo que era, y exclamó:

—¡Dios mío, qué patito tan enorme! No se parece a ninguno de los otros.

Al otro día hizo un tiempo maravilloso. El sol resplandecía en las verdes hojas gigantescas. La mamá pata se acercó al foso con toda su familia y, ¡plaf!, saltó al agua.

—¡Cuac, cuac! —llamaba. Y uno tras otro los patitos se fueron abalanzando tras ella. El agua se cerraba sobre sus cabezas, pero enseguida resurgían flotando magníficamente.

—Vamos, vengan conmigo y déjenme enseñarles el mundo y presentarlos al corral entero. Pero no se separen mucho de mí, no sea que los pisoteen. Y

anden con los ojos muy abiertos, por si viene el gato.
Y con esto se encaminaron al corral. Un pato que estaba allí salió enseguida corriendo, vio al patito feo y le dio un picotazo en el cuello.
—¡Déjenlo tranquilo! —dijo la mamá—. No le está haciendo daño a nadie.
—¡Qué lindos niños tienes, muchacha! —exclamó una vieja pata—. Todos son muy hermosos, excepto uno, al que le noto algo raro.
—No es hermoso —dijo la mamá de los patitos—, pero tiene muy buen carácter y nada tan bien como los otros, y me atrevería a decir que hasta un poco mejor. Espero que tome mejor aspecto cuando crezca y que, con el tiempo, no se lo vea tan grande. Estuvo dentro del cascarón más de lo necesario, por eso no salió tan bello como los otros.
Y con el pico le acarició el cuello y le alisó las plumas.
Todos comenzaron a jugar con los animales del corral, pero el pobre patito que había salido último del cascarón no recibió más que picotazos, empujones y burlas, lo mismo de los patos que de las gallinas.
—¡Qué feo es! —decían.
Así pasó el primer día. En los días siguientes, las cosas fueron de mal en peor. El pobre patito se vio

acosado por todos. Incluso sus hermanos y hermanas lo maltrataban de vez en cuando y le decían:
—¡Ojalá te agarre el gato, grandulón!
Hasta que un día, el patito huyó del corral. Saltó por encima de la cerca, con gran susto de los pajaritos que estaban en los arbustos, que se echaron a volar por los aires.
"¡Es porque soy tan feo!", pensó el patito, cerrando los ojos. Pero así y todo siguió corriendo hasta que, por fin, llegó a los grandes pantanos donde viven los patos salvajes y allí se pasó toda la noche abrumado por el cansancio y la tristeza, además de soportar burlas y agresiones. Pero esto no sería lo peor... Al día siguiente, el patito escuchó unos estampidos que jamás había oído.
Con los disparos, comenzaron a revolotear las bandadas de patos salvajes. Se había organizado una importante cacería y los tiradores rodeaban los pantanos; algunos hasta se habían sentado en las ramas de los árboles que se extendían sobre los juncos.
Los perros de caza aparecieron chapaleando entre el agua, y, a su avance, se doblaban las cañas y los juncos. Aquello aterrorizó al pobre patito feo, que ya se disponía a ocultar la cabeza bajo el ala

cuando apareció junto a él un enorme y espantoso perro: la lengua le colgaba fuera de la boca y sus ojos miraban con brillo temible. Le acercó el hocico, le enseñó sus agudos dientes, y de pronto... ¡plaf!... ¡allá se fue otra vez sin tocarlo!

El patito dio un suspiro de alivio.

—Por suerte soy tan feo que ni los perros tienen ganas de comerme —se dijo.

Era muy tarde cuando las cosas se calmaron y aún entonces el pobre no se atrevía a levantarse. Esperó todavía varias horas antes de arriesgarse a echar un vistazo, y, en cuanto lo hizo, enseguida se escapó de los pantanos tan rápido como pudo. Echó a correr por campos y praderas, pero había tanto viento que le costaba mucho mantenerse sobre sus pies. Hacia el crepúsculo llegó a una pobre cabaña campesina, donde vivía una anciana que lo cuidó hasta que el patito recuperó fuerzas y comenzó a sentir ganas de descubrir el mundo. Y así fue como el patito se marchó, pero ningún ser viviente quería tratarse con él por lo feo que era.

Pronto llegó el otoño. Las hojas en el bosque se tornaron amarillas o pardas; el viento las arrancó y las hizo girar en remolinos y los cielos tomaron un aspecto hosco y frío. Las nubes colgaban bajas

cargadas de granizo y nieve. El pobre patito feo no lo estaba pasando muy bien.

Cierta tarde, mientras el sol se ponía en un maravilloso crepúsculo, emergió de entre los arbustos una bandada de grandes y hermosas aves. El patito no había visto nunca unos animales tan espléndidos. Eran de una blancura resplandeciente y tenían largos y esbeltos cuellos. Eran cisnes. A la vez que lanzaban un fantástico grito, extendieron sus largas, sus magníficas alas, y remontaron el vuelo alejándose de aquel frío hacia los lagos abiertos y las tierras cálidas.

Se elevaron muy alto, muy alto, allá entre los aires, y el patito feo se sintió lleno de una rara inquietud. Comenzó a dar vueltas y vueltas en el agua lo mismo que una rueda, estirando el cuello en la dirección que seguían los cisnes. ¡Ah, jamás podría olvidar aquellos hermosos y afortunados pájaros! No tenía idea de cuál podría ser el nombre de aquellas aves, ni de adónde se dirigían y, sin embargo, eran más importantes para él que todas las que había conocido hasta entonces.

¡Cuán frío se presentaba aquel invierno! El patito se veía forzado a nadar incesantemente para impedir que el agua se congelase en torno de él. Pero cada

noche el hueco en que nadaba se hacía más y más pequeño. Vino luego una helada tan fuerte que el patito, para que el agua no se cerrase definitivamente, ya tenía que mover las patas todo el tiempo en el hielo crujiente.

Sería demasiado cruel describir todas las miserias y trabajos que el patito tuvo que pasar durante aquel crudo invierno. Había buscado refugio entre los juncos cuando las alondras comenzaron a cantar y el sol a calentar de nuevo: llegaba la hermosa primavera.

Y en eso surgieron frente a él de la espesura tres hermosos cisnes blancos, rizando sus plumas y dejándose llevar con suavidad por la corriente. El patito feo reconoció a aquellas espléndidas criaturas que una vez había visto levantar el vuelo y se sintió inundado por un extraño sentimiento de melancolía. Sin pensarlo, nadó hacia ellos. En cuanto lo vieron, se le acercaron con las plumas encrespadas. El patito, asustado, inclinó la cabeza hacia el agua. Pero ¿qué es lo que vio allí en la límpida corriente? ¡Era un reflejo de sí mismo, pero no ya el reflejo de un pájaro torpe y gris, sino el reflejo de un cisne! Los tres cisnes comenzaron a nadar a su alrededor y a acariciarlo con sus picos.

Unos niños se acercaron y comenzaron a lanzar al agua pedazos de pan y semillas. El más pequeño exclamó:

—¡Ahí va un nuevo cisne!

Y los otros niños corearon con gritos de alegría:

—¡Sí, hay un cisne nuevo!

Batieron palmas, bailaron y corrieron a buscar a sus padres. Había pedacitos de pan y de pasteles en el agua, y todo el mundo decía:

—¡El nuevo es el más hermoso! ¡Qué joven y esbelto es!

Y los cisnes viejos se inclinaron ante él. Esto lo llenó de timidez, y escondió la cabeza bajo el ala, sin que supiese explicarse la razón. Era muy, pero muy feliz y mientras recordaba los desprecios y humillaciones del pasado, oía cómo todos decían ahora que era el más hermoso de los cisnes. Las lilas inclinaron sus ramas ante él, bajándolas hasta el agua misma, y los rayos del sol eran cálidos y amables. Rizó entonces sus alas, alzó el esbelto cuello y pensó desde lo hondo de su corazón:

—¡Jamás soñé que podría haber tanta felicidad, allá en los tiempos en que era sólo un patito feo!

Al finalizar de leer el cuento, la maestra abre un espacio de intercambio entre lectores, en el que se comentan aspectos vinculados con la trama, con la interioridad de los personajes, con la manera en que está narrado. Asimismo, se procede a la relectura de algunos fragmentos a fin de corroborar o refutar ciertas interpretaciones.

Actividad de reflexión acerca de la inclusión de las voces de los personajes

Al día siguiente, la maestra entrega a cada pareja un fragmento del cuento y hace el siguiente comentario: "Les voy a dar un pedacito del cuento que leímos ayer. Es la parte en que nacen los patitos". A continuación, se lo lee.

> —¡Cuac, cuac! —dijo la mamá pata, y todos los patitos se apresuraron a salir tan rápido como pudieron, dedicándose enseguida a investigar entre las verdes hojas. La mamá los dejó hacer, pues el verde es muy bueno para los ojos.
> —¡Qué grande es el mundo! —dijeron los patitos. Y ciertamente disponían de un espacio mayor que el que tenían dentro del huevo.

—¿Creen acaso que esto es el mundo entero? —les preguntó la pata—. Pues sepan que se extiende mucho más allá del jardín, aunque yo nunca me he alejado tanto.

Y luego agregó, levantándose del nido:

—Espero que ya estén todos. ¡Ah, pero si todavía falta el más grande! ¿Cuánto tardará aún? No puedo entretenerme con él mucho tiempo.

Luego da la siguiente consigna: "Ahora ustedes van a subrayar con un color todo lo que dice la mamá y con otro lo que dicen los patitos cuando salen del cascarón".

Transcribimos un registro de clase en la que se desarrolló esta actividad. Algunas de las parejas habían logrado identificar los parlamentos de cada personaje, mientras que otras subrayaban también fragmentos correspondientes al narrador.

Maestra: ¿Quién quiere leer lo primero que dice la mamá?

(*Varios levantan la mano*).

M: A ver, Antonella.

Antonella: (*Lee*). Cuac, cuac, dijo la mamá pata.

Francisco: ¡No! Todo eso no...

A: (*Mira su hoja desconcertada*). Pero sí... dice "cuac, cuac"... la mamá pata.

M: ¿Qué te parece, Fran, qué es lo que dice la mamá pata?

F: Solo "cuac, cuac". ¿Cómo la pata va a decir "dice la mamá pata"?

M: (*Mirando a la clase*). Los demás, ¿qué piensan?

Ramiro: Para mí tiene razón Fran. Mira si va a decir eso...

M: Entonces, si la pata no dice "dice la mamá pata", ¿quién dice eso?

Ema: Otro lo dice... el que cuenta el cuento...

M: ¿Quién quiere leer qué otra cosa dice la mamá?

Luis: Nosotros marcamos acá. (*Lee*). "¿Creen acaso que esto es el mundo entero? —les preguntó la pata—. Pues sepan que se extiende mucho más allá del jardín, aunque yo nunca me he alejado tanto".

A: Pero es lo mismo que dije yo... Marcaron "preguntó la pata" y eso no lo dice la pata.

E: Lo dice el que cuenta el cuento.

M: Están pensando muy bien. En lo que leyó Luis, primero habla la pata, luego habla el que cuenta el cuento y después sigue hablando la pata. ¿En qué se puede fijar el que lee para saber hasta dónde habla cada uno?

F: Yo me fijé en las rayitas... Cuando habla cada uno empieza con una rayita.

M: ¿Están todos de acuerdo con Fran?
(La mayor parte de los alumnos responde afirmativamente).
M: Ahora quiero que cada pareja mire la parte que leyó Luis. Se las leo: "¿Creen acaso que esto es el mundo entero? —les preguntó la pata—. Pues sepan que se extiende mucho más allá del jardín, aunque yo nunca me he alejado tanto". Pónganse de acuerdo en qué dice la pata y qué dice el narrador, que es el que cuenta el cuento. Cuando terminen me avisan y lo conversamos entre todos.

Después de un intercambio de opiniones, llegan al acuerdo de que la voz del narrador puede aparecer después de la del personaje, antes de que hable el personaje o, incluso, interrumpiendo el parlamento y que las rayas de diálogo son las marcas gráficas que permiten identificar las diferentes voces.

Escritura por parejas de un diálogo que cierra el cuento

En la clase siguiente, la maestra organiza la clase en parejas y propone la escritura de un nuevo final a partir de esta consigna: "Vamos a cambiar el final del cuento. Imaginemos que uno de

los tres cisnes resulta ser la mamá del patito feo. Ustedes van a escribir en parejas el diálogo que puede haber tenido el patito con su mamá y con eso terminar el cuento. Yo les voy a entregar una hoja con el comienzo. Recuerden lo que conversamos acerca de cómo se hace hablar a los personajes en los cuentos".

La docente entrega a cada pareja esta hoja y la lee:

> Los tres cisnes comenzaron a nadar a su alrededor y a acariciarlo con sus picos. Para sorpresa del patito feo, en determinado momento uno de ellos le susurró al oído:
> —Bienvenido, hijo mío. ¡Cuánto te he buscado!
>
> *(El resto de la hoja ofrece renglones).*

Luego les dice que tienen que aparecer en el diálogo las informaciones que ella va a escribir en el pizarrón. Las escribe y se las lee.

> EN LA CONVERSACIÓN TIENEN QUE APARECER ESTOS DATOS:
>
> La madre dice que:
> ✓ había puesto cuatro huevos, pero cuando volvió con comida para empezar a empollarlos solo había tres.

✓ muchas veces había intentado buscarlo.
✓ había soñado con encontrarlo.

El "patito feo" dice que:
✓ lo había criado una pata.
✓ había tardado más que sus hermanos en nacer.
✓ como era muy feo cuando era chiquito, había sufrido muchas burlas y ataques.

SI QUIEREN AGREGAR ALGO MÁS QUE DIGAN EL PATITO O LA MAMÁ, PUEDEN HACERLO.

Cuando finalizan, la maestra organiza una puesta en común de lo que escribieron las diferentes parejas.

Analicemos algunos principios didácticos que subyacen a esta secuencia.

La maestra no deja solos a los niños cuando propone la actividad de escritura. En primer término, les ofrece una lectura a través de su voz y abre un espacio de construcción colectiva de sentido. Luego les propone una actividad de reflexión que permite focalizar cómo se incluyen las voces de los personajes en los cuentos. De esa manera, no solo les da una herramienta para que resuelvan la tarea, sino que además contribuye a enriquecer su mochila de escritores y lectores. Por último, al circunscribir la información que tiene que aparecer en el diálogo, los ayuda a concentrarse en la manera de escribirlo, en

formato de discurso directo, sin tener que ocuparse de inventar el contenido. De todos modos, si alguno quiere agregar algo de magia al diálogo entre madre e hijo, la parte final de la consigna lo habilita para hacerlo.

A todo esto nos referíamos cuando mencionamos la necesidad de proporcionar un andamiaje que facilite y optimice la tarea.

22 ¿Qué aprenden los niños cuando escriben a través de su maestro?

La escritura a través del/de la maestro/a es una situación potente ya que libera a los niños de ocuparse del sistema de escritura, y pueden enfocarse en cuestiones vinculadas con el lenguaje escrito.

Esta situación permite a los más pequeños participar de las diferentes instancias que transitamos los adultos letrados cuando tenemos que escribir un texto:

- planificar el contenido,
- tener en cuenta quién será el destinatario,
- tomar decisiones acerca de cuestiones enunciativas —por ejemplo, quién será el narrador en el caso de la escritura de un cuento o qué persona asume la voz si se trata de una solicitud—,
- respetar las características del género del texto que estamos escribiendo, las restricciones ortográficas y el uso de la puntuación.
- Por último, revisar la cohesión y coherencia de nuestras producciones.

Si bien los niños son los verdaderos autores de estos textos, ya que los maestros escriben en el pizarrón o en un afiche las

expresiones infantiles tal como los niños las dictan, es fundamental la intervención docente para ayudarlos a avanzar en su proceso de crecimiento como escritores.

Veamos qué intervenciones han resultado más productivas en este sentido:

- Pedirles que digan cómo se pone por escrito lo que dictan, para ayudarlos a diferenciar el lenguaje oral del escrito.
- Recurrir a la planificación cuando los niños no sepan cómo seguir.
- Socializar las propuestas de los niños tomando en cuenta también las que se alejen de lo esperado, para que discutan acerca de la pertinencia de cada una y fundamenten sus elecciones.
- Proponer soluciones cuando los niños no logran resolver algún problema.
- Releer lo escrito para recuperarlo, revisarlo y realizar los cambios convenientes.
- Plantear problemas de cohesión o coherencia presentes en el texto que los alumnos no hayan tenido en cuenta.
- Proponer una revisión final para comprobar si el texto se entiende o quedan aspectos por modificar.

Todas estas intervenciones potencian las producciones de los niños porque van descubriendo colectivamente los avatares de la tarea de producir un texto.

Las situaciones de escritura a través del maestro deben realizarse en reiteradas oportunidades. Su asiduidad permite a los alumnos pequeños elaborar un texto antes de saber escribir convencionalmente y a los más grandes discutir sobre los problemas de escritura que se van presentando e ir encontrando herramientas que les permitan enriquecer sus producciones a la hora de escribir en soledad.

23 ¿Qué problemas pueden presentar las escrituras infantiles cuando los niños ya escriben alfabéticamente?

Cuando los niños conquistan la posibilidad de escribir de manera alfabética, sus producciones ya pueden ser leídas por otros sin que el autor explique qué quiso poner. Este logro garantiza la legibilidad de esas escrituras, pero no su calidad.

Inicialmente, los textos presentan problemas vinculados con la cohesión, la coherencia y la ortografía. Como sabemos que se aprende a escribir escribiendo, las situaciones privilegiadas para abordar estos problemas son aquellas en las que se revisan los textos producidos por los alumnos colectivamente, en parejas o en forma individual. No obstante, también resulta fructífero el trabajo a partir de secuencias o actividades *ad hoc* que permiten reflexionar sobre algunos de estos aspectos.

Cuando hablamos de cohesión y coherencia textual nos referimos a los procedimientos gramaticales y léxicos que permiten construir las relaciones de sentido de un texto. En muchas ocasiones estas relaciones se ven alteradas al aparecer repeticiones innecesarias, ambigüedades referenciales, fallas en la correlación verbal, empleo inapropiado de conectores y organizadores textuales, así como un uso insuficiente y errático de la puntuación. Es interesante resaltar que, mientras la puntuación marca fronteras que *separan*

las diferentes partes de un texto, los conectores *relacionan* esas partes.

Por otra parte, los niños deben recorrer todavía un largo y tortuoso camino vinculado con nuestro sistema de escritura que, si bien es alfabético, responde a una compleja normativa ortográfica.

24 ¿De qué hablamos cuando pensamos en el aprendizaje de la ortografía?

Los docentes suelen preguntarse cuándo comenzar a corregir los errores ortográficos, cómo hacerlo, si esos errores se fijan en caso de no corregirlos de inmediato, si deben enseñar o no las reglas... Consideramos que, antes de intentar responder esas preguntas, es necesario caracterizar adecuadamente ese complejo objeto de enseñanza que es la ortografía.

La norma ortográfica puede remitir a qué letras usar en determinada palabra, cuándo usar tildes, cuándo escribir con mayúscula, dónde separar las palabras al finalizar el renglón, cómo definir los espacios en blanco que indican dónde comienza y termina una palabra, cómo usar la puntuación... Hay numerosas discusiones acerca de la pertinencia de incluir la puntuación en el campo ortográfico cuando es un tema estrechamente vinculado a la gramática textual. Si bien será desarrollado en otra pregunta, consideramos que la puntuación se ubica en una zona de intersección entre lo ortográfico y lo textual.

Si pensamos en la escritura de cada *palabra*, encontramos tres aspectos ortográficos involucrados: cuáles son las letras que corresponde usar, que a partir de aquí denominaremos "ortografía literal"; si la palabra lleva tilde o no, "ortografía

acentual", y si debe usarse mayúscula en caso de que se trate de un nombre propio.

Si extendemos esa frontera a la *oración* escrita, a esos elementos se les suma la separación entre palabras; la normativa de separación de palabras al finalizar un renglón; el uso de mayúscula al comienzo y, también, la puntuación interna y final de la oración.

Si, en cambio, consideramos la totalidad del *texto*, a los datos precedentes deberá añadirse la puntuación vinculada con lo textual: ¿cómo se entiende mejor: si pongo punto y seguido o aparte?, ¿en este otro pasaje, pongo punto y coma o punto y seguido?

Como puede advertirse, el contenido a enseñar no es un tema sencillo y, como veremos más adelante, no se resuelve solo respondiendo a la pregunta vinculada con corrección de los errores y la enseñanza de las reglas ortográficas.

Excede los límites de este libro incluir todos los aspectos mencionados, por lo cual hemos seleccionado solo dos: la ortografía literal (uso de las letras adecuadas) y la puntuación. El primero porque se constituye en un observable muy impactante que hiere de manera particular la sensibilidad del lector cuando se altera el uso de las letras correctas; y la segunda por su incidencia en el sentido y la cohesión de los textos.

25 ¿Cómo ayudamos a nuestros alumnos a mejorar su conocimiento sobre la ortografía literal?

Como señalamos antes, denominamos *ortografía literal* al uso correcto de las letras que integran cada palabra.

Cuando los niños acceden a la comprensión de las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura sienten que accedieron a un paraíso soñado en el que existe una relación biunívoca entre letras y fonemas. Es decir, que hay una y solo una letra para un fonema y ese fonema remite a una y solo una letra. Por esa razón escriben CIERO cuando intentan poner QUIERO, porque piensan que la C siempre va a funcionar como en la palabra CASA. Creen que a cada letra le corresponde un fonema y viceversa.

Lamentablemente pronto comprobarán que esta relación se da en poquísimos casos. Ni siquiera la respetan nuestras vocales porque la I comparte sonoridad con la Y (reí - rey) y la U en muchos casos no remite a ningún fonema (que/qui; gue/gui). En cuanto a las consonantes, ni siquiera la M y la P cumplen esta condición, ya que es muy difícil diferenciar el sonido correspondiente a la M y la N en palabras como ENVASE y EMBUDO, y lo mismo sucede con la P que comparte sonoridad con la B cuando precede a determinadas consonantes como, por ejemplo, OPTATIVO y OBTENER.

Hace algunos años tuvimos acceso a un trabajo publicado en el Brasil por Miriam Lemle (1987), que clasifica en cuatro grupos las distintas relaciones que pueden darse entre grafemas y fonemas. En el primero, incluye los poquísimos casos de relación biunívoca que no presenta problemas. En castellano integrarían ese grupo apenas tres vocales (A, E, O) y muy pocas consonantes (F, T, L).

En los otros tres grupos, la ortografía literal responde a diferentes criterios que permiten decidir qué letra poner cuando hay más de una que puede remitir al mismo fonema. El primer criterio se relaciona con la posición que tienen las letras en la palabra; otro criterio, con aspectos morfológicos, y otros que dependen de la etimología, razón por la cual su normativa es tan particular que solo rige para esa palabra y su familia. Veamos más detenidamente las características de los tres tipos de restricciones al uso de determinadas letras en ciertas palabras.

- *Posicionales*: en algunos casos, la norma ortográfica dispone el uso de determinadas letras que comparten sonoridad con otras, en virtud de su posición en la palabra. Por ejemplo, el uso de M antes de P y B; de N antes de V; de GUE y GUI si queremos que la G suene suave antes de la E y la I; de B (y no V) antes de cualquier consonante; el uso de B en todas las palabras que comiencen con *bu*, *bus*, *bur*, etc. Podemos ubicar en este tipo de restricciones muchas reglas ortográficas.

- *Morfológicas*: también son posicionales, pero además incluyen los morfemas y la categoría gramatical de las palabras como criterio para definir qué letra corresponde poner (prefijos y sufijos; terminaciones verbales como -ABA, finalización -IVO, -IVA de los adjetivos, etc.). Otra gran cantidad de reglas ortográficas del castellano se incluyen en este ítem. Por ejemplo, las familias de palabras: las que pertenecen a una misma familia —que comparten la raíz— van a compartir también la escritura.
- *Particulares*: estas restricciones rigen solo para cada caso particular y se vinculan con razones etimológicas (por ejemplo, *había, vez, vivir*, etc.). Entrarían en esta categoría las situaciones en que la ortografía refleja diferenciaciones semánticas, como es el caso de las palabras homófonas no homógrafas conocidas como parónimos: por ejemplo: *casa/caza*. Cabe consignar que el léxico del castellano presenta entre un 50% y un 60% de palabras que contienen letras que responden a este último tipo de restricción. Por esta razón, el conocimiento acabado de todas las reglas ortográficas y sus excepciones solo garantizan la correcta escritura de menos de la mitad de las palabras incluidas en cualquier texto.

Este último dato no implica que no deban ser enseñadas las reglas ortográficas. Solo pone de manifiesto que se trata de un conocimiento necesario, pero no suficiente. Nos parece importante que nuestros alumnos comprendan que en algunos casos deben atender a la posición de las letras en las palabras, en

otros hay que tomar en cuenta también aspectos gramaticales y, en muchas otras ocasiones, deberán recordar esa escritura que no está cubierta por las reglas anteriores. Ese conocimiento les permitirá poner en juego las diferentes estrategias que demanda la adecuación de la escritura.

Tal vez lo que antecede se entienda mejor si analizamos el conocimiento ortográfico de Alina, una niña de tercer grado, en un intento de reversionar el comienzo de la fábula "La cigarra y la hormiga", de Jean de La Fontaine.

> Había una vez una simpática ormiga que se llamaba Gillermina que bibia en medio de un bosque. Cuando yegaba el invierno era difísil consegir comida entonces ella acostumbraba juntar muchas hojitas para el berano y en ese bosque también bibia Enrriqueta la cigarra que se pasaba el día tocando la gitarra y cantando.

Este texto presenta diez letras erradas. Si formara parte de una prueba cuya calificación fuese numérica y se bajara un punto por error, Alina obtendría un cero como nota.

Para acceder a una evaluación formativa es imprescindible saber cuántas posibilidades de error presenta el texto a fin de conocer no solo lo que Alina ignora, sino también lo que sabe. Esta evaluación, cuyo propósito central es orientar la enseñanza, va a permitir por una parte saber cuál es el real significado de

esa cantidad de errores y, por otra, focalizar la enseñanza en los aspectos necesarios.

Si encolumnamos las palabras en las que podía haber errores de ortografía literal, se advierte que la lista de aciertos es más larga que la de equivocaciones.

Aciertos	Errores
Había	Ormiga
Vez	Gillermina
Simpática	Bibia
Que	Yegaba
Llamaba	Difísil
Bosque	Consegir
Invierno	Berano
Entonces	Enrriqueta
Ella	Gitarra
Acostumbraba	
Hojitas	
También	
Cigarra	
Pasaba	

Pero es necesario analizar de manera más detallada el desempeño ortográfico de Alina.

En primera instancia efectuemos un análisis cuantitativo más pormenorizado. El cien por ciento de posibilidades de error de ortografía literal son 38 letras, que están marcadas a continuación en el texto. Cabe consignar que no incluimos en este porcentaje el uso de la conjunción "y", a pesar de que

constituye un logro ortográfico, ya que un año antes Alina colocaba "i" como nexo.

> Había una vez una simpática hormiga que se llamaba Guillermina que vivía en medio de un bosque. Cuando llegaba el invierno era difícil conseguir comida entonces ella acostumbraba juntar muchas hojitas para el verano y en ese bosque también vivía Enriqueta la cigarra que se pasaba el día tocando la guitarra y cantando.

Ahora bien: si Alina falló en 10 de esas 38 letras significa que acertó en las 28 restantes... Y eso en términos de porcentaje implica que esta niña escribe correctamente alrededor de un 74% de las letras y solo se equivoca en un 26%. Es evidente que esto cambia mucho nuestra mirada en cuanto al peso de esos diez errores.

En segundo término, analicemos el desempeño de Alina desde una perspectiva cualitativa. Si miramos las palabras que escribe correctamente podemos advertir que:

- Acierta varias restricciones particulares: *Había una vez, bosque, invierno, hojitas.*
- Acierta en todos los casos el uso del sufijo -ABA del pretérito imperfecto (restricción morfológica): llam*aba*, lleg*aba*, acostumbr*aba*.

- Acierta en varios casos de restricciones posicionales: M antes de P y B (acostu*mb*raba, ta*mb*ién) y uso de B antes de consonante (acostum*br*aba).

Si tomamos en cuenta los errores, constatamos que falla en:

- Ciertas restricciones particulares: hormiga, vivía, llegaba, difícil, verano.
- Dos restricciones posicionales: uso de la U en la sílaba GUI (*Gui*llermina, *gui*tarra y conse*gui*r) y de la RR cuando no se encuentra entre vocales (En*rr*iqueta).

A partir de estos datos, nos preguntamos cómo ayudar a Alina a avanzar en su desempeño.

Esta niña, al igual que todos sus compañeros, irá aprendiendo a escribir como se debe participando de espacios de reflexión sistemáticos en los que sus maestros la acompañen a descubrir, por un lado, reglas que nos permiten controlar una gran cantidad de palabras involucradas y, al mismo tiempo, un repertorio de palabras de uso frecuente que no responden a ninguna regla y que habrá que memorizar.

En algunos casos, esas escrituras particulares pueden descubrirse a partir de navegar por otras restricciones, por ejemplo, apelando a las familias de palabras. Puedo dudar si la palabra *nube* lleva V o B, pero a partir de su relación morfológica con la palabra *nublado* infiero que debe llevar B. Todos

hemos vacilado ante la escritura de la palabra *necesidad*, aun sabiendo que lleva una S y una C, pero si la relacionamos con otra de su familia —*necesario*— las dudas se despejan de inmediato.

En síntesis: los niños irán descubriendo a qué diferentes estrategias podrán recurrir en virtud del tipo de dificultad que presenten las palabras.

Cuando mencionamos la participación en espacios sistemáticos de reflexión, nos referimos a encuentros periódicos —semanales o quincenales— sostenidos durante toda la escolaridad a partir de que el grupo de niños ya escriba alfabéticamente. En ellos, los maestros trabajan a partir de ciertos errores cometidos por sus alumnos para plantear las reglas e incorporar la correcta escritura de palabras que correspondan a restricciones particulares.

Para llegar a estos espacios será fundamental la corrección exhaustiva de algunos trabajos por parte del/de la docente, en los que marcará los errores con una línea debajo de la letra equivocada y escribirá arriba de ella la letra correcta. Los alumnos tendrán la tarea diaria de ir copiando todas esas palabras sin errores en un cuaderno destinado exclusivamente al trabajo sobre ortografía literal.

En cada encuentro el docente selecciona algunas recurrencias para trabajar en la clase, y luego se anotan las conclusiones, que serán destacadas de alguna manera. Por ejemplo, Alina copia en su cuaderno las palabras que aparecen en la segunda

columna del cuadro de aciertos y errores. Veamos un fragmento de una actividad de reflexión ortográfica en la que participan Alina y sus compañeros:

Maestra: A ver, chicos, fíjense si encuentran errores en palabras donde la R suene fuerte y no esté al comienzo.

Luis: Yo puse "caro" en vez de "carro" y me di cuenta cuando me lo marcaste.

(La maestra copia la palabra CARRO en el pizarrón).

Alina: Yo puse "Enriqueta" con dos erres y me marcaste que era con una. Para mí que tienen que ir dos porque suena fuerte. Como carro...

M: *(Arma un cuadro de dos columnas y deja CARRO en una y ENRIQUETA en la otra).* A ver, pensemos otras palabras donde la R suene fuerte y no esté al comienzo.

(Varios chicos dictan palabras y la maestra las anota):

CARRO	ENRIQUETA
PERRO	ENRIQUE
CARROZA	
ABURRIDO	

L: *Carro, perro, carroza* y *aburrido* van con dos erres. Yo ya lo sé. Porque, si no, suena suavecito... *Perro* sería, *pero* con una sola...

M: Muy bien, Luis. Así es. Quiero que miren entre qué letras están esas dos erres...

A: Entre la A, la O, la E, la U, la I...

M: Muy bien... Siempre entre vocales... Voy a agregar dos palabras más en la otra columna: "alrededor" y "enredadera". (*Escribe ALREDEDOR y ENREDADERA en la segunda columna*). Ahora quiero que se fijen entre qué letras están las *erres* en estas cuatro palabras.

Varios: Entre la *i* y la *ene*, entre la *ele* y la *e*, entre la *ene* y la *e*...

M: Entonces, en esta columna las erres no están entre dos vocales como pasaba con carro y perro... Vamos a escribir nuestras conclusiones de hoy.

(Entre todos van dictando las conclusiones a la maestra. El texto que copian en sus cuadernos de ortografía literal es el siguiente):

Hoy aprendimos:

La R entre vocales suena "suave". Para que suene fuerte hay que poner RR: CARRO, PERRO, CARROZA, ABURRIDO. Si no está entre vocales, se pone una sola y suena "fuerte": ENRIQUETA, ENRIQUE, ENREDADERA, ALREDEDOR.

El uso de ese cuaderno funciona como una buena herramienta para concentrar los descubrimientos y sistematizaciones compartidas y documentar la trayectoria de cada uno en cuanto al dominio de la ortografía literal. También constituye una fuente de fácil acceso a la que pueden acudir cuando quieren revisar esos temas.

En los encuentros periódicos mencionados, también se aborda la reflexión sobre otras cuestiones ortográficas, tales como separación de palabras, uso de mayúsculas y tildación. En estos casos sugerimos que las conclusiones queden asentadas en los cuadernos o carpetas de clase y no en el cuaderno de ortografía literal. De ese modo, ese cuaderno presenta una continuidad que facilita revisitarlo para repasar las conclusiones a las que fueron accediendo.

26 ¿Qué situaciones favorecen el aprendizaje de la puntuación en los textos?

> El lugar natural de la puntuación es el texto. No es extraño que la escuela, con su tradicional visión aditiva de la escritura, no sepa cómo introducir la puntuación. La visión aditiva se expresa en la filosofía que organiza la progresión didáctica de introducción a la escritura: juntando letras se forman sílabas; juntando sílabas se forman palabras; juntando palabras se hacen oraciones; juntando oraciones se hacen textos.
>
> Emilia Ferreiro, *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa, 2014.

Esta visión de la enseñanza escolar de hace casi treinta años lamentablemente sigue vigente en muchas escuelas y desconoce de qué manera los niños que escriben textos desde muy temprano van procesando el uso de los signos de puntuación.

Una importante investigación dirigida por Ferreiro, en la que se trabajó con una amplia muestra de niños mexicanos, brasileños e italianos, ha puesto de manifiesto que la puntuación infantil progresa de los límites extremos del texto hacia el interior

de este. Inicialmente los pequeños utilizan la mayúscula inicial y culminan su escritura con un punto final. Otro dato interesante es que cuando comienzan a utilizar alguna puntuación interna, esta tiende a concentrarse en los diálogos que el texto incluya y el propósito parece ser marcar quién habla y cómo lo dice. De este modo, los primeros signos que los chicos colocan son los de interrogación y exclamación. Las comas también aparecen temprano evolutivamente cuando se trata de escribir listas de elementos de la misma categoría (enumeraciones).

Noel, alumna de cuarto grado, nos explicó con gran claridad cómo había descubierto la relación entre los textos que escribía y la información sobre las oraciones que sus docentes le habían ido brindando de manera descontextualizada desde años anteriores. Escuchemos su explicación:

> Las oraciones sirven para separar. Una oración es formada por distintas palabras y me sirve mucho para escribir porque, por ejemplo, si yo escribo una hoja entera y pongo punto recién al final, queda mal, en cambio si la dividimos en distintas partecitas y vamos poniendo puntos en las distintas partecitas, eso se llama oración.

Está claro que Noel estaba reconstruyendo su propio camino como escritora e intentando vincularlo con la información gramatical suministrada por su maestra.

Como nosotros propiciamos que los niños produzcan textos completos desde muy temprano, la revisión de estas escrituras es la situación privilegiada para trabajar sobre el uso de los signos de puntuación. No obstante, tal como comentamos antes, también utilizamos algunas tareas que resultan útiles para reflexionar acerca de la importancia y las características del uso de esas marcas particulares. Veamos algunas propuestas que han resultado fructíferas.

La siguiente tarea fue realizada en grados intermedios, tercero o cuarto. En este texto, "La escuela de los unicornios", los signos de puntuación impactan con fuerza en su sentido porque definen nada más ni nada menos quién será el ayudante del profesor. El propósito central de esta tarea es hacer observable la importancia de la puntuación.

El docente entrega el cuento a cada pareja y lo lee en voz alta:

La escuela de los unicornios

Había una vez, hace mucho tiempo, un pueblo de unicornios que tenía una escuela a la que asistían cinco amigos inseparables. En esa escuela cada profesor debía tener un ayudante que era elegido entre sus alumnos y ese era un cargo muy codiciado por todos.

Los cinco amigos, que se llamaban Cor, Uni, Unicor, Cornia y Niocra, soñaban con obtener el puesto. El problema era que no solo soñaban, sino que comenzaron a discutir entre ellos y trataban de sobresalir para ser elegidos por Dionisio, su profesor. Incluso, en varias ocasiones, llegaron a pelearse golpeándose unos a otros con sus cuernos.

La situación fue tornándose cada vez más complicada hasta que un día Dionisio decidió darles una lección. Escribió una tarjeta y les dijo:

—Estoy escribiendo mi decisión acerca de cuál de ustedes será mi ayudante.

Dejó la tarjeta sobre la mesa y salió.

Todos corrieron para ver qué decía. Cor llegó primero, tomó la tarjeta y la leyó en voz alta:

"El cargo es para Cor. No es para Uni. Tampoco pienso nombrar a Niocra. No es para Cornia. Nunca jamás nombraré a Unicor. Esa es mi decisión. Dionisio". Y agregó:

—Está claro que el profesor Dionisio me nombrará a mí como su ayudante.

Los otros cuatro amigos se miraron decepcionados y, cuando ya estaban por ir a buscar al profesor, Niocra tomó el papel y dijo:

—Ya me parecía que el profesor Dionisio me iba a nombrar a mí...

Cuando todos fueron a ver la tarjeta advirtieron que el profesor no había puesto ningún signo de puntuación y se dieron cuenta de que Cor y Niocra la habían leído como si esos signos estuvieran colocados para favorecerlos a ellos.

> El cargo es para Cor no es para Uni tampoco pienso nombrar a Niocra no es para Cornia nunca jamás nombraré a Unicor esta es mi decisión Dionisio.

Muy enojados fueron a encarar al profesor y cada uno leyó la tarjeta de la manera en que le convenía.

Cuando terminaron, Dionisio aclaró:

—En esa tarjeta pensaba escribir que ninguno sería mi ayudante si seguían peleando y compitiendo, pero ustedes la leyeron antes de que le colocara los signos correspondientes. Por ahora no nombraré a ninguno. Cuando hagan las cosas bien, decidiremos entre todos quién es conveniente para ese cargo.

Cuando termina de leerlo, el docente abre un espacio de intercambio a fin de acceder a una construcción colectiva del sentido del cuento.

26 ¿Qué situaciones favorecen el aprendizaje de la puntuación en los textos?

> El lugar natural de la puntuación es el texto. No es extraño que la escuela, con su tradicional visión aditiva de la escritura, no sepa cómo introducir la puntuación. La visión aditiva se expresa en la filosofía que organiza la progresión didáctica de introducción a la escritura: juntando letras se forman sílabas; juntando sílabas se forman palabras; juntando palabras se hacen oraciones; juntando oraciones se hacen textos.
>
> Emilia Ferreiro, *Caperucita Roja aprende a escribir.* Barcelona: Gedisa, 2014.

Esta visión de la enseñanza escolar de hace casi treinta años lamentablemente sigue vigente en muchas escuelas y desconoce de qué manera los niños que escriben textos desde muy temprano van procesando el uso de los signos de puntuación.

Una importante investigación dirigida por Ferreiro, en la que se trabajó con una amplia muestra de niños mexicanos, brasileños e italianos, ha puesto de manifiesto que la puntuación infantil progresa de los límites extremos del texto hacia el interior

de este. Inicialmente los pequeños utilizan la mayúscula inicial y culminan su escritura con un punto final. Otro dato interesante es que cuando comienzan a utilizar alguna puntuación interna, esta tiende a concentrarse en los diálogos que el texto incluya y el propósito parece ser marcar quién habla y cómo lo dice. De este modo, los primeros signos que los chicos colocan son los de interrogación y exclamación. Las comas también aparecen temprano evolutivamente cuando se trata de escribir listas de elementos de la misma categoría (enumeraciones).

Noel, alumna de cuarto grado, nos explicó con gran claridad cómo había descubierto la relación entre los textos que escribía y la información sobre las oraciones que sus docentes le habían ido brindando de manera descontextualizada desde años anteriores. Escuchemos su explicación:

> Las oraciones sirven para separar. Una oración es formada por distintas palabras y me sirve mucho para escribir porque, por ejemplo, si yo escribo una hoja entera y pongo punto recién al final, queda mal, en cambio si la dividimos en distintas partecitas y vamos poniendo puntos en las distintas partecitas, eso se llama oración.

Está claro que Noel estaba reconstruyendo su propio camino como escritora e intentando vincularlo con la información gramatical suministrada por su maestra.

Como nosotros propiciamos que los niños produzcan textos completos desde muy temprano, la revisión de estas escrituras es la situación privilegiada para trabajar sobre el uso de los signos de puntuación. No obstante, tal como comentamos antes, también utilizamos algunas tareas que resultan útiles para reflexionar acerca de la importancia y las características del uso de esas marcas particulares. Veamos algunas propuestas que han resultado fructíferas.

La siguiente tarea fue realizada en grados intermedios, tercero o cuarto. En este texto, "La escuela de los unicornios", los signos de puntuación impactan con fuerza en su sentido porque definen nada más ni nada menos quién será el ayudante del profesor. El propósito central de esta tarea es hacer observable la importancia de la puntuación.

El docente entrega el cuento a cada pareja y lo lee en voz alta:

La escuela de los unicornios

Había una vez, hace mucho tiempo, un pueblo de unicornios que tenía una escuela a la que asistían cinco amigos inseparables. En esa escuela cada profesor debía tener un ayudante que era elegido entre sus alumnos y ese era un cargo muy codiciado por todos.

Los cinco amigos, que se llamaban Cor, Uni, Unicor, Cornia y Niocra, soñaban con obtener el puesto. El problema era que no solo soñaban, sino que comenzaron a discutir entre ellos y trataban de sobresalir para ser elegidos por Dionisio, su profesor. Incluso, en varias ocasiones, llegaron a pelearse golpeándose unos a otros con sus cuernos.

La situación fue tornándose cada vez más complicada hasta que un día Dionisio decidió darles una lección. Escribió una tarjeta y les dijo:

—Estoy escribiendo mi decisión acerca de cuál de ustedes será mi ayudante.

Dejó la tarjeta sobre la mesa y salió.

Todos corrieron para ver qué decía. Cor llegó primero, tomó la tarjeta y la leyó en voz alta:

"El cargo es para Cor. No es para Uni. Tampoco pienso nombrar a Niocra. No es para Cornia. Nunca jamás nombraré a Unicor. Esa es mi decisión. Dionisio". Y agregó:

—Está claro que el profesor Dionisio me nombrará a mí como su ayudante.

Los otros cuatro amigos se miraron decepcionados y, cuando ya estaban por ir a buscar al profesor, Niocra tomó el papel y dijo:

—Ya me parecía que el profesor Dionisio me iba a nombrar a mí...

Cuando todos fueron a ver la tarjeta advirtieron que el profesor no había puesto ningún signo de puntuación y se dieron cuenta de que Cor y Niocra la habían leído como si esos signos estuvieran colocados para favorecerlos a ellos.

> El cargo es para Cor no es para Uni tampoco pienso nombrar a Niocra no es para Cornia nunca jamás nombraré a Unicor esta es mi decisión Dionisio.

Muy enojados fueron a encarar al profesor y cada uno leyó la tarjeta de la manera en que le convenía.

Cuando terminaron, Dionisio aclaró:

—En esa tarjeta pensaba escribir que ninguno sería mi ayudante si seguían peleando y compitiendo, pero ustedes la leyeron antes de que le colocara los signos correspondientes. Por ahora no nombraré a ninguno. Cuando hagan las cosas bien, decidiremos entre todos quién es conveniente para ese cargo.

Cuando termina de leerlo, el docente abre un espacio de intercambio a fin de acceder a una construcción colectiva del sentido del cuento.

Luego, entrega la siguiente hoja y explica que en la primera columna aparecen los nombres de los posibles ayudantes y, en la otra, los textos que definirían el nombramiento de cada uno. Cada pareja debe leer atentamente las versiones y unir cada texto con el nombre correspondiente.

CORNIA	"El cargo es para Cor. No es para Uni. Tampoco pienso nombrar a Niocra. No es para Cornia. Nunca jamás nombraré a Unicor. Esta es mi decisión. Dionisio".
UNI	"¿El cargo es para Cor? ¡No! ¿Es para Uni? Tampoco. Pienso nombrar a Niocra. No es para Cornia. Nunca jamás nombraré a Unicor. Esta es mi decisión. Dionisio".
COR	"¿El cargo es para Cor? No. ¿Es para Uni? Tampoco. ¿Pienso nombrar a Niocra? No. ¿Es para Cornia? Nunca jamás. Nombraré a Unicor. Esta es mi decisión. Dionisio".
UNICOR	"¿El cargo es para Cor? No. ¿Es para Uni? Tampoco. Pienso nombrar a Niocra. No es para Cornia. Nunca jamás nombraré a Unicor. Esta es mi decisión. Dionisio".
NIOCRA	"¿El cargo es para Cor? No. Es para Uni. Tampoco pienso nombrar a Niocra. No es para Cornia. Nunca jamás nombraré a Unicor. Esta es mi decisión. Dionisio".

Cuando todas las parejas finalizan la tarea, la maestra realiza una puesta en común, pidiendo fundamentación acerca de las elecciones.

Después puede proponer a la clase que, de manera colectiva, encuentren el modo de colocar la puntuación para que no quede designado ningún ayudante.

En ese caso, el texto resultante podría ser el siguiente:

> ¿El cargo es para Cor? No. ¿Es para Uni? Tampoco. ¿Pienso nombrar a Niocra? No. ¿Es para Cornia? Nunca. Jamás nombraré a Unicor. Esta es mi decisión. Dionisio.

Otra propuesta más compleja consiste en plantear a los alumnos el desafío de que sean ellos los que coloquen la puntuación que consideren adecuada para que cada uno de los personajes sea nombrado ayudante. En primer término, les entrega el texto completo. Luego, asigna a cada pareja la tarea de utilizar los signos de modo que en el texto resultante el ayudante sea uno de los personajes mencionados —Cor, Uni, Niocra, Cornia o Unicor— utilizando como base el fragmento sin puntuación que aparece en el cuento. También propone a algunos niños que encuentren la manera de colocar la puntuación para que no quede designado ningún ayudante.

Cuando finalizan, el docente realiza una puesta en común. Para ello, coloca en el pizarrón cinco afiches con el texto sin puntuación y va poniendo a cada uno los signos que acuerdan las parejas que compartieron cada personaje. Entre todos revisan cada producción.

Veamos otra situación que solemos utilizar para evaluar qué posibilidades tienen nuestros alumnos de reescribir un diálogo en estilo directo, utilizando la puntuación y espacialización

correspondientes. Se trata del diálogo canónico que tiene lugar entre Caperucita Roja y el lobo cuando la niña entra a la casa de su abuela. Es interesante constatar qué marcas utilizan los niños para diferenciar las voces de ambos personajes y también la del narrador.

> abuelita por qué tienes las orejas tan grandes para escucharte mejor hijita abuelita por qué tienes los dientes tan grandes para comerte mejor el lobo saltó de la cama y se la comió de un solo bocado

Para este fragmento del diálogo la puntuación canónica es esta:

> —Abuelita, ¿por qué tienes las orejas tan grandes?
> —Para escucharte mejor, hijita.
> —Abuelita, ¿por qué tienes los dientes tan grandes?
> —¡Para comerte mejor!
> El lobo saltó de la cama y se la comió de un solo bocado.

Categorización de las respuestas

Para saber en qué momento de la construcción de este conocimiento se encuentran nuestros alumnos, hemos elaborado una evaluación en la que categorizamos las respuestas en tres grupos.

Las marcas obligatorias en este diálogo son: las cuatro rayas en los cuatro parlamentos, las dos comas de los vocativos, los cuatro signos que abren y cierran las preguntas, los dos signos de exclamación en la última respuesta del lobo y los dos puntos finales de las oraciones. También se contempla la espacialización del texto, es decir, que cada parlamento quede en renglones diferentes.

A Usa los 14 signos de puntuación convencionalmente o comete hasta dos errores (*dos marcas omitidas o usadas incorrectamente*).
Espacializa el texto separando los parlamentos.

B Usa correctamente al menos la mitad de los signos mencionados.

C Utiliza de manera inadecuada más de la mitad de los signos/solamente coloca el punto final/no utiliza signos de puntuación.

Observamos que la mayor parte de los alumnos de segundo ciclo que participaron en nuestra evaluación se ubica en la categoría B. Se trata, entonces, de considerar en cada caso cuáles son las dificultades encontradas para ayudar a todos los niños a avanzar. Es decir, las categorías nos brindan una información cuantitativa. El camino a seguir consiste en individualizar cuáles son los problemas más frecuentes y generar espacios de reflexión.

Para finalizar, queremos destacar que la enseñanza y el aprendizaje de la puntuación son complejos, porque hay algunos signos cuyo uso es obligatorio (por ejemplo, el uso de comas en

enumeraciones, aposiciones y vocativos, las comillas en citas textuales, los dos puntos después de verbos declarativos, etc.), pero muchos otros admiten variadas opciones vinculadas con la intencionalidad o el estilo del autor.

Se aprende a escribir escribiendo y se aprende a utilizar la puntuación en cada escritura que se elabora, discriminando qué cuestiones responden a normativas obligatorias y cuáles, no. Incluso es interesante poder valorar cómo algunos escritores han logrado mágicas piezas literarias a partir de transgredir reglas que el sistema impone. Y eso sólo se consigue conociendo lo reglado.

27 ¿Cómo abordamos las repeticiones que atentan contra la cohesión textual?

Como mencionamos, una dificultad recurrente en los textos infantiles está vinculada con la cohesión textual y se manifiesta en la aparición de repeticiones innecesarias.

Cuando decimos "repeticiones innecesarias" no nos referimos a las que responden a una intención retórica o estilística. Por ejemplo, veamos cómo este texto utiliza la reiteración para preconizar la importancia de vacunarse en una situación de pandemia de COVID-19:

> La vacuna no es obligatoria pero sí es necesaria.
> Es necesaria para disminuir el contagio masivo.
> Es necesaria para preservar el sistema de salud sin saturar las camas de terapia intensiva.
> Es necesaria para atenuar los efectos de la enfermedad en caso de contagios.
> Es necesaria para protegerte a ti, a tu familia y a quienes te rodean.

En cambio, en el poema "Hombre pequeñito" de Alfonsina Storni, las repeticiones están vinculadas con un propósito estético:

Hombre pequeñito, hombre pequeñito,
suelta a tu canario que quiere volar.
Yo soy el canario, hombre pequeñito,
déjame saltar.

(Primera estrofa de "Irremediablemente")

Los niños pequeños advierten rápidamente las reiteraciones innecesarias que presentan sus propias producciones, tanto cuando revisan textos escritos a través del maestro o cuando el docente socializa fragmentos que presentan este problema, seleccionados para reflexionar en forma colectiva.

Es frecuente advertir que, cuando escriben un cuento, los nombres de los personajes aparecen de manera reiterada en la misma página. Las estrategias que pueden ponerse en juego para solucionar este problema son la *supresión* (por ejemplo, utilizar en ocasiones un sujeto tácito) o la *sustitución*, a partir del uso de sinónimos o pronombres.

Sorprende comprobar que, cuando comienzan a enfrentar este problema, la mayoría de los chicos abusa de la sustitución de términos y rechaza la posibilidad de suprimirlos.

Veamos un ejemplo que puede ilustrar este hecho. La docente entrega a sus alumnos, organizados en parejas, el siguiente fragmento de una reseña del cuento "Cenicienta" que presenta flagrantes reiteraciones de términos.

Es sabido que Cenicienta, con la ayuda del Hada Madrina, fue al baile del palacio. El príncipe vio a Cenicienta, se enamoró de inmediato y bailó con Cenicienta toda la velada.
Pero a medianoche, Cenicienta huyó porque el encantamiento estaba a punto de perder sus poderes. En la huida, Cenicienta perdió uno de los delicados zapatos de cristal. El príncipe recogió el zapato. El príncipe organizó un plan. Los servidores del príncipe recorrerían todo el reino hasta encontrar el pie que calzara en ese zapato.

Una pareja de niños de cuarto grado propone la siguiente versión para evitar las repeticiones:

Es sabido que Cenicienta, con la ayuda del Hada Madrina, fue al baile del palacio. El príncipe vio a *la chica*, se enamoró inmediatamente y bailó con la pobre *niña* toda la velada.
Pero a medianoche, *la hijastra de la malvada madrastra* huyó porque el encantamiento estaba a punto de perder sus poderes. En la huida, *la muchacha* perdió uno de los delicados zapatos de cristal. El príncipe recogió el zapato. *Él* organizó un plan. Los servidores del *hijo del rey* recorrerían todo el reino hasta encontrar el pie que calzara en ese zapato.

Llama la atención el trabajo exhaustivo realizado por estos dos alumnos para no dejar en pie una sola repetición de términos. Se advierte con claridad que la estrategia utilizada es el reemplazo en todos los casos. Esos reemplazos compulsivos no solo no mejoran la cohesión de la producción inicial, sino que también atentan contra su coherencia porque provocan ambigüedades referenciales: por momentos puede no quedar claro que todas esas expresiones aluden a Cenicienta. El personaje del príncipe sufrió la misma persecución por parte de los cazadores de expresiones sinónimas, pero en esta ocasión, incluyeron un pronombre.

Veamos ahora otra situación en la que una maestra propone una revisión colectiva del mismo fragmento, mencionando que había sido elaborado por niños de otra escuela.

En primer término, alentó a sus alumnos para que utilizaran la estrategia de supresión, invitándolos a pensar en qué parte o partes podría omitirse el nombre de Cenicienta y que de todos modos se entendiera que seguían hablando de ella. Tal como era de esperar, muchos niños se resistieron a quitar el nombre y dejar el sujeto tácito insistiendo en que los lectores podrían confundirse.

Cuando llegaron al segundo párrafo, suprimir el nombre de Cenicienta habría resultado ambiguo porque el sujeto de la oración anterior era el príncipe. Se discutió acerca del uso de otro sinónimo y no se llegó a ningún acuerdo. Entonces la docente comentó que, en este caso, era válida la opción de volver

a mencionar a Cenicienta. Después de la oposición de algunos, la mayoría consideró que el texto quedaba bien así, incluyendo una discusión que culminó en el reemplazo del término "zapato" por el pronombre "lo".

> Es sabido que Cenicienta, con la ayuda del Hada Madrina, fue al baile del palacio. El príncipe vio a la chica, se enamoró inmediatamente y bailó con ella toda la velada.
> Pero a medianoche, Cenicienta huyó porque el encantamiento estaba a punto de perder sus poderes. En la huida, perdió uno de los delicados zapatos de cristal. El príncipe lo recogió y organizó un plan. Sus servidores recorrerían todo el reino hasta encontrar el pie que lo calzara.

Es importante que los alumnos logren discriminar estas repeticiones innecesarias —que atentan contra la cohesión del texto— de las que ofician como recurso retórico o estético y son incluidas de manera intencional.

28 ¿Qué importancia tiene la correlación verbal en un texto narrativo?

Los verbos son elementos esenciales para vertebrar los contenidos de los textos narrativos: constituyen un aspecto fundamental de su cohesión. Por eso, la enseñanza debe partir del *uso de los verbos en los textos*. Es en ese contexto de uso donde se puede reflexionar sobre sus diferentes correlaciones y modalidades para, finalmente, llegar a sistematizar esos conceptos, lo que implica categorizar y denominar modos y tiempos verbales.

No obstante, con este tema muchas veces la escuela suele empezar por el final: enseña a los chicos tiempos y modos verbales y se emplean muchas horas de clase para conjugar verbos regulares e irregulares. Estas sistematizaciones deberían ser un punto de llegada, no de partida.

Nos centramos en el trabajo con textos narrativos porque consideramos que garantizar la reflexión sobre las relaciones de los distintos pretéritos entre sí y su vinculación con el presente es un objetivo importante de Prácticas del Lenguaje en el segundo ciclo de la escuela primaria. Tomamos en cuenta, fundamentalmente, la correlación entre los diversos pretéritos que aparecen en los cuentos: pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto.

Veamos este camino en acción. El siguiente fragmento de un cuento presenta algunos verbos en infinitivo. Invitamos a los lectores a reponerlos conjugados como corresponde.

El burro y el caballo

En una granja vivían y _____ *(compartir)* el corral un burro viejo y un caballo.
Cada mañana, su dueño los _____ *(ensillar)* y los cargaba con frutas que previamente _____ *(cosechar)* al amanecer.
Luego _____ *(vender)* la mercancía en la feria del pueblo.
Un día, el granjero cargó en demasía el burro.
—Por favor, —le _____ *(decir)* el burro al caballo— ayúdame con mi carga o _____ *(morir).*
El caballo no le hizo caso y _____ *(seguir)* su camino, indiferente.

Comparemos los reemplazos que haya efectuado el lector con el texto que encontrarán a continuación. Las abreviaturas utilizadas corresponden a los siguientes tiempos verbales del modo indicativo:

- PPS: pretérito perfecto simple (acción puntual concluida en el pasado).

- PI: pretérito imperfecto (acción duradera o que se reitera en el pasado).
- PP: pretérito pluscuamperfecto (acción anterior a otra que sucedió en el pasado).
- F: futuro (acción que tendrá lugar con posterioridad al momento de la enunciación).

> En una granja vivían y *compartían (PI)* el corral un burro viejo y un caballo.
> Cada mañana, su dueño los *ensillaba (PI)* y los cargaba con frutas que previamente *había cosechado (PP)* al amanecer. Luego *vendía (PI)* la mercancía en la feria del pueblo.
> Un día, el granjero cargó en demasía el burro.
> —Por favor, —le *dijo (PPS)* el burro al caballo— ayúdame con mi carga o *moriré/me voy a morir (F)*.
> El caballo no le hizo caso y *siguió (PPS)* su camino, indiferente.

Respecto de los verbos *compartir* y *ensillar*, los reemplazos correctos son "compartían" y "ensillaba" porque estas acciones se repiten en el pasado. En cuanto al verbo *cosechar*, el reemplazo correcto es "había cosechado" porque es una acción anterior a la de ensillar los caballos. El verbo *morir* se reemplaza por "moriré" o por "voy a morir", ya que se quiere indicar una acción posterior al momento de la enunciación. En los casos de *decir*

y seguir, los reemplazos correctos son "dijo" y "siguió" porque la acción es puntual y concluye en el pasado.

La situación de conjugar los verbos que se presentan en infinitivo ha resultado productiva para acceder a los conocimientos que los alumnos tienen sobre la correlación verbal y seguir trabajando para ayudarlos a avanzar, pero también, para que los chicos entiendan con más claridad las peculiaridades de ese tipo de palabra que es el verbo.

Los cuentos escritos por los niños suelen presentar dificultades en lo que se refiere a la correlación verbal. Revisar estas producciones brinda la mejor oportunidad para trabajar los diferentes pretéritos en la narración.

En lo que se refiere a identificar los verbos, hemos comprobado que muchos alumnos de quinto grado solo reconocían esta clase de palabras cuando implicaban acciones. Por ejemplo, consideraban que en oraciones tales como "Yo tengo un gato" o "Soy muy bueno" no había verbos porque los sujetos de ambas no realizaban ninguna acción.

Cuando pensamos en diseñar una situación para que los más pequeños identificaran los verbos, descubrimos una opción en la cual no se proponía conjugarlos —como la actividad que presentamos antes para trabajar la correlación verbal—, sino *desconjugarlos*. El personaje que nos ayudó a elaborar esta alternativa fue Tarzán. Presentar los verbos "desconjugados" favorece que los alumnos accedan a apreciar un aspecto peculiar de este tipo de palabra —incluir tiempo y

persona— y a superar la idea de que los verbos solo nombran acciones.

El protagonista de la novela *Tarzán de los monos*, escrita por Edgar Rice Burroughs a comienzos del siglo pasado, era un niño que había sido criado por una manada de simios en la selva africana. Sus padres pertenecían a la aristocracia británica y habían muerto a raíz de un motín del barco en el que viajaban. Con esos simios parecidos a los gorilas, el niño adquirió grandes habilidades físicas: podía saltar desde los árboles, columpiarse por las lianas y ser capaz de enfrentarse a cualquier animal salvaje para defender a su familia adoptiva. Este personaje alcanzó gran popularidad en numerosas películas, series e historietas de todo el mundo. Hay un dato interesante en la novela que nos invita a reflexionar: Tarzán recién vuelve a contactarse con seres humanos cuando es adulto y, después de vivir un tiempo en la civilización, decide regresar a la jungla...

En la versión castellana, un recurso utilizado para evidenciar sus dificultades con el idioma estaba centrado en el uso de los verbos, a los que no conjugaba, sino que los usaba en infinitivo.

Una maestra de tercer grado, después de contarles a sus alumnos esta historia, les propuso jugar a que hablaran como él. A los chicos les resultó muy fácil imitarlo y ella les comentó que esas palabras que Tarzán decía de otra manera eran los verbos y que muchos son acciones pero que otros no lo son. Al respecto, una niña señaló que Tarzán diría "Yo ser fuerte" y no estaba haciendo nada...

Veamos el registro de un fragmento de clase que tuvo lugar unos días después en ese grupo.

Maestra: Si digo "comí mucho", ¿ustedes saben a quién le pasó eso?

Varios: Sí, a ti, seño.

M: ¿Y saben si eso corresponde al pasado, al presente o al futuro?

Josefina: Al pasado... porque dijiste comí...

(Varios asienten con la cabeza).

M: Vamos a ver cómo lo diría Tarzán.

Lucio: Tarzán dice: "Yo comer mucho".

M: ¿En qué tiempo lo dice Tarzán?

J: En presente...

M: ¿Y si Tarzán dice "Yo ayer comer mucho"?

J: Ahí habla en pasado...

M: ¿Y si dice "Yo mañana comer mucho"?

Varios (*dudando*): ¿Entonces habla en futuro?

L: Si dice mañana es porque es futuro...

M: ¿Vieron que si hablamos como Tarzán tenemos que decir "yo" para que se sepa quién lo hace y también aclarar si es ayer, hoy o mañana para saber cuándo lo hace?

J: Claro. Si no dice "yo" y el día, no se entiende...

Finalmente arribaron a esta conclusión provisoria que anotaron en sus cuadernos: "Cuando hablamos, los verbos tienen dentro el tiempo y la persona. Por ejemplo, si decimos 'jugaron' sabemos que está en pasado y que jugaron varias personas". Más adelante, arribarán a que se trata del pretérito perfecto simple y corresponde a la tercera persona del plural.

Para concluir, subrayamos la importancia de proponer, en los diferentes grados de la escuela primaria, situaciones que permitan un abordaje progresivo y recursivo de la correlación verbal que, como dijimos al comienzo, constituye un eslabón importante en la cohesión de los textos.

29 ¿Por qué reescribir un cuento conocido para evaluar la coherencia textual?

Hace ya mucho tiempo que reescribir cuentos conocidos forma parte de nuestras propuestas didácticas.

En primer término, es una situación que libera a los chicos de inventar una historia. Este hecho incide en que puedan concentrarse en decidir acerca de cómo van a narrarla por escrito sin tener que ocuparse, además, de tener buenas ideas sobre cuáles son los hechos que se sucederán.

Por otra parte, como la consigna suele ser que reescriban un cuento para que lo lean niños que no lo conocen, deben colocarse en el lugar del escritor al reproducir el cuento, pero también en el de los lectores quienes, al no conocer la versión original no estarán en condiciones de corregir distorsiones ni rellenar huecos por la información que haya sido omitida.

Si bien en esta ocasión nos centramos en el tema de la *coherencia* textual, reescribir un cuento también permite al docente acceder a la *cohesión* de las producciones de sus alumnos y a sus posibilidades de utilizar recursos literarios para embellecer el relato.

Es verdad que podemos acceder a todos estos saberes cuando los chicos escriben cuentos por sí mismos, pero en esos casos

tienen también la presión de concebir buenas historias. Está claro que una buena idea puede malograrse cuando no se dispone de recursos vinculados con el conocimiento del lenguaje escrito, pero también es cierto que sin una buena historia es prácticamente imposible escribir un buen cuento.

Nuestros alumnos escriben cuentos por sí mismos, en los que despliegan también su creatividad. En esas situaciones, los docentes podrán trabajar sobre la coherencia de las escrituras ayudando a los niños a planificar cuentos que incluyan episodios que se vinculen entre sí, analizando posibles narrativos.

La reescritura de cuentos conocidos se constituye como una situación privilegiada de evaluación porque permite al docente comparar las producciones de sus alumnos a través de un instrumento que despeja los aspectos individuales de creatividad y dispone que todos conviertan en relato una misma historia.

Cuando comenzamos a utilizar la situación de reescritura para evaluar la coherencia textual, pedíamos a los niños que reescribieran un cuento completo y analizábamos la estructura narrativa, encarnada en los episodios nucleares relacionados causal y temporalmente. Poco a poco fuimos comprobando que se trataba de una tarea demasiado extensa para una evaluación y que la sistematización de las respuestas demandaba mucho tiempo extraescolar a los docentes. Por esa razón, hace ya un tiempo, optamos por pedirles que reescribieran solo un fragmento, que puede ser el comienzo o el final.

A continuación, presentamos un ejemplo en el que se propone reescribir el final de un cuento conocido. Incluimos una versión de "El gato con botas", las consignas de trabajo y las claves que permiten categorizar las producciones. Estas claves toman en cuenta tanto el nivel alcanzado en la reproducción de los episodios seleccionados como las relaciones de sentido que se establecen entre ellos.

Unos días antes de pedir la reescritura, el maestro lee a los alumnos el cuento de Perrault. Luego, abre un espacio para intercambiar interpretaciones y opiniones que contribuyen a una construcción colectiva de sentido. Es importante garantizar que los alumnos hayan entendido la historia, para que las dudas sobre el argumento no obstaculicen la escritura del final del relato. En esta situación, el objetivo no es evaluar la comprensión lectora de cada uno, sino focalizar en cómo reescriben un cuento conocido, entretejiendo las palabras y respetando las características textuales, discursivas y literarias que corresponden a este tipo de relato escrito.

Luego les comenta que, en otra oportunidad, volverá a leerles el comienzo y que ellos deberán escribir el final como si fueran escritores para que lo lean niños que solo conocen el principio.

Unos días después les da la siguiente consigna: "Como les dije el otro día, imaginen que son escritores y que tienen que escribir el final del cuento 'El gato con botas' para que lo lean chicos que no lo conocen. Les voy a leer otra vez la primera

parte y ustedes deberán continuar el relato a partir de ese momento".

Luego, lee el cuento hasta el momento previo a la llegada del gato al castillo del ogro, que está marcado con una línea de puntos.

El gato con botas

(Adaptación de la versión original de Charles Perrault)

Un molinero dejó como única herencia a sus tres hijos su molino, su burro y su gato. El reparto fue bien simple: el mayor recibió el molino, el segundo se quedó con el burro y al menor le tocó sólo el gato. Así se lamentaba de su mísera herencia:

—Mis hermanos —decía— podrán ganarse la vida trabajando juntos; lo que es yo, me moriré de hambre.

El gato, que escuchaba estas palabras, pero se hacía el desentendido, le dijo en tono serio y pausado:

—No debéis afligiros, mi señor, no tenéis más que proporcionarme una bolsa y un par de botas para andar por entre los matorrales y veréis que vuestra herencia no es tan pobre como pensáis.

Aunque el amo del gato no abrigara sobre esto

grandes ilusiones, le había visto dar tantas muestras de agilidad para cazar ratas y ratones, como colgarse de los pies o esconderse en la harina para hacerse el muerto, que no desesperó de verse socorrido por él en su miseria.

Cuando el gato tuvo lo que había pedido, se colocó las botas, se echó la bolsa al cuello y se dirigió a un campo donde había muchos conejos. Puso hierbas en su bolsa y, tendiéndose en el suelo como si estuviera muerto, aguardó a que algún conejillo poco conocedor aún de las astucias de este mundo viniera a meter su hocico en la bolsa para comer lo que había dentro. No bien se hubo recostado, cuando se vio satisfecho. Un atolondrado conejo se metió y el maestro gato, tirando los cordones de la bolsa, lo atrapó.

Muy contento con su presa, fue al palacio y pidió hablar con el rey. Lo hicieron subir a los aposentos reales y, al entrar, el gato hizo una gran reverencia y le dijo:

—He aquí, majestad, un conejo de campo que el señor marqués de Carabás —era el nombre que inventó para su amo— me ha encargado obsequiaros de su parte.

—Dile a tu amo —respondió el rey— que le doy las gracias y que me agrada mucho.

En otra ocasión, el gato se ocultó en un trigal, dejando siempre su bolsa abierta; y cuando en él entraron dos perdices, tiró los cordones y las cazó a ambas. Fue en seguida a ofrendarlas al rey, tal como había hecho con el conejo de campo. El rey recibió también con agrado las dos perdices y ordenó que le diesen de beber. El gato continuó así durante dos o tres meses llevando al palacio de vez en cuando productos de caza de su amo.

Un día supo que el rey iría a pasear a orillas del río con su hija, la más hermosa princesa del mundo, y le dijo a su amo:

—Si queréis seguir mi consejo, vuestra fortuna está hecha: no tenéis más que bañaros en el río, en el sitio que os mostraré, y en seguida yo haré lo demás.

El supuesto marqués de Carabás hizo lo que su gato le aconsejó, sin saber de qué serviría. Mientras se estaba bañando, el rey pasó por ahí y el gato se puso a gritar con todas sus fuerzas:

—¡Socorro, socorro! ¡El señor marqués de Carabás se está ahogando!

Al oír el grito, el rey asomó la cabeza por la portezuela de su carruaje y, reconociendo al gato que tantas veces le había llevado caza, ordenó a sus

guardias que acudieran rápidamente a socorrer al marqués de Carabás. Mientras sacaban del río al pobre marqués, el gato se acercó a la carroza y le dijo al rey que mientras su amo se estaba bañando, unos ladrones se habían llevado sus ropas. El pícaro del gato las había escondido detrás de una enorme piedra.

El rey ordenó de inmediato a los encargados de su guardarropa que fuesen en busca de sus más bellas vestiduras para el señor marqués de Carabás. El hijo del molinero era apuesto y el hermoso traje que le acababan de dar realzaba su figura, de modo que la princesa lo encontró muy de su agrado. Bastó que el supuesto marqués le dirigiera dos o tres miradas sumamente respetuosas y algo tiernas para que ella quedara locamente enamorada.

El rey quiso que subiera a su carroza y lo acompañara en el paseo. El gato, encantado al ver que su proyecto empezaba a resultar, se adelantó y habiendo encontrado a unos campesinos que segaban un prado, les dijo: "Buenos segadores, si no decís al rey que el prado que estáis segando es del marqués de Carabás, os haré picadillo".

Por cierto que el rey preguntó a los campesinos de quién era ese prado que estaban segando.

—Es del señor marqués de Carabás —dijeron a una sola voz, puesto que la amenaza del gato los había asustado.

—Tenéis aquí una hermosa tierra— se asombró el rey.

El gato, que iba delante de la carroza, decía siempre lo mismo a todos cuantos encontraba y el rey fue asombrándose mucho con las riquezas del señor marqués.

.....

El maestro gato llegó finalmente ante un hermoso castillo cuyo dueño era un ogro, el más rico que jamás se hubiera visto, pues todas las tierras por donde habían pasado pertenecían a este castillo. El gato, que tuvo la precaución de informarse acerca de quién era este ogro, que era muy vanidoso y tenía unas extrañas habilidades, pidió hablar con él, diciendo que no había querido pasar tan cerca de su castillo sin tener el honor de hacerle una reverencia. El ogro lo recibió de la forma más cortés que puede hacerlo un ogro y lo invitó a descansar.

—Me han asegurado —dijo el gato— que tenéis el don de convertiros en cualquier clase de animal;

que podríais, por ejemplo, transformaros en león, en elefante...

—Es cierto —respondió el ogro con brusquedad— y para demostrarlo veréis cómo me convierto en león. El gato se asustó tanto al ver a un león delante de él que en un santiamén se trepó a los techos con temor a causa de las botas que nada servían para andar por las tejas. Algún rato después, viendo que el ogro había recuperado su forma primitiva, bajó y confesó que había tenido mucho miedo.

—Además me han asegurado —añadió el gato—, pero no puedo creerlo, que también tenéis el poder de adquirir la forma del más pequeño animalillo. Por ejemplo, que podéis convertiros en una rata. Os confieso que eso me parece imposible.

—¿Imposible? —repuso el ogro—. Ya veréis.

Y al instante se transformó en una rata que se puso a correr por el piso. Apenas la vio, el gato se echó encima de ella y se la comió.

Entretanto, el rey, que al pasar vio el hermoso castillo del ogro, quiso entrar. El gato, al oír el ruido del carruaje que atravesaba el puente levadizo, corrió adelante y dijo:

—Vuestra majestad sea bienvenido al castillo del señor marqués de Carabás.

—¡Cómo, señor marqués! —exclamó el rey—. ¡Este castillo también os pertenece! Nada hay más bello que este patio y todos estos edificios que lo rodean; veamos el interior, por favor.

El marqués ofreció la mano a la joven princesa y, siguiendo al rey, que iba primero, entraron a una gran sala donde encontraron magníficos manjares que el ogro había mandado preparar para sus amigos que vendrían a verlo ese mismo día, quienes no se habían atrevido a entrar sabiendo que el rey estaba allí.

El soberano, encantado con las buenas cualidades del señor marqués de Carabás, le dijo, después de haber bebido cinco o seis copas: "Sólo dependerá de vos, señor marqués, que seáis mi yerno". El marqués, haciendo grandes reverencias, aceptó el honor que le hacía el rey y ese mismo día se casó con la princesa. El gato se convirtió en gran señor y ya no corrió tras las ratas sino para divertirse.

Es importante que el maestro otorgue a los niños el suficiente tiempo didáctico para que lo reescriban y si algunos lo solicitan, podrán seguir en otro momento.

Como sabemos, una buena escritura no se logra en un primer intento. Por esa razón, brindamos la oportunidad de que los

chicos puedan revisar sus producciones. Revisar es un quehacer importante del escritor que también debe estar presente en una evaluación. Unos días después, el docente entrega a cada alumno su hoja para que la revise, a fin de acceder a la mejor versión que cada uno esté en condiciones de elaborar. La consigna podría ser de este tipo: "Acá les entrego los cuentos que escribieron el otro día. No crean que se los doy porque están mal. Muchos están muy bien y hay otros que tal vez se puedan mejorar. Les propongo que los vuelvan a leer con mucha atención. Si les parece que están bien, los dejan como están. Si consideran que les falta algo, los completan, y si necesitan cambiar alguna cosa, pueden hacerlo. Revisen tranquilos".

Veamos los episodios que integran la estructura narrativa de esta versión de "El gato con botas":

1. El molinero muere y deja el molino al hijo mayor, el burro al del medio y un gato al menor.
2. El gato le pide a su nuevo amo que le compre una bolsa y un par de botas.
3. El hijo del molinero le da la bolsa y las botas.
4. El gato caza pequeños animales y los lleva al palacio diciendo que eran regalos para el rey que mandaba su amo, el marqués de Carabás.
5. Convence a su amo para que se meta en un río y esconde sus ropas.
6. Detiene la carroza real diciendo que el marqués se está ahogando.

7. Amenaza a los campesinos para que digan que esos campos son del marqués.
8. Llega al castillo de un ogro gigante que era el dueño de todas esas tierras y tenía fama de poder convertirse en cualquier animal.
9. Lo provoca para que se convierta en un ratón y se lo come.
10. La carroza real llega al castillo y el gato recibe al rey dándole la bienvenida al castillo del marqués de Carabás.
11. El hijo del molinero se casa con la princesa.

Categorización de las respuestas

La docente lee hasta el episodio 7 inclusive y pide que reescriban los cuatro finales. Veamos las claves de corrección que elaboramos para categorizar en tres grupos las producciones de los alumnos:

A Incluye todos los episodios de la parte que deben reescribir (8 al 11). En el octavo debe incluir las dos informaciones: que el ogro era el dueño de todas esas tierras y que tenía fama de poder convertirse en cualquier animal.

B Omite o modifica algún episodio.

C El relato de ese fragmento presenta incoherencias.

A modo de ejemplo, analizamos el final elaborado por Marcos, alumno de quinto grado. Hemos normalizado la ortografía y la puntuación para mejorar la legibilidad del texto.

El gato llegó al castillo de un ogro y como sabía que a él le gustaba convertirse en otros animales le pidió que se convierta en ratón y se lo come.
Después llegó la carroza del rey y el gato le dijo:
—Bienvenido al castillo del marqués de Carabás.
El hijo del molinero entró al castillo con el rey y la princesa que se estaba enamorando del supuesto marqués. Comieron un banquete que el ogro había preparado para unos amigos que se asustaron y no fueron.
Y al final el hijo del molinero se casó con la princesa.

Según nuestras claves, incluimos esta producción dentro de la categoría B porque si bien están presentes los cuatro episodios, los dos primeros presentan omisiones que distorsionan el relato.

En el episodio 8, el niño no menciona que el ogro era el dueño de todos los campos que la carroza real había atravesado. Incide en la coherencia de este relato el hecho de que el rey llegaba al castillo impresionado por la información de que esos campos eran del marqués de Carabás. Por otra parte, en el episodio siguiente no se menciona la astucia del gato que *provoca* al ogro para que se convierta en un animal que él podía comerse fácilmente.

Cuando comenzamos a plantear la reescritura de un cuento, en nuestras evaluaciones observamos un dato interesante: los

niños que habían participado antes en situaciones de renarración oral de cuentos lograban mejores escrituras que los que nunca habían sido invitados a contar un cuento conocido a sus compañeros.

Los chicos que habían contado cuentos desde las salas de jardín de infantes presentaban menos vestigios de oralidad, mejor uso de recursos literarios y mayor coherencia en sus producciones escritas. Por esta razón, consideramos importante que desde muy temprano se proponga a los pequeños participar en situaciones de renarración oral de cuentos.

30 ¿Cuáles son las características esenciales de los proyectos de producción de textos desde nuestra perspectiva?

Los proyectos constituyen una modalidad privilegiada para organizar las actividades de lectura y escritura y mejorar la calidad de las producciones de nuestros alumnos. Esta modalidad es muy potente ya que los proyectos culminan en producciones escritas de diferentes tipos de texto que tienen destinatarios reales. Para arribar a esas producciones, es importante que los niños atraviesen previamente situaciones de contacto y exploración de buenos modelos textuales. Esta etapa es crucial porque funciona como un alimento insustituible a la hora de escribir. Por esa razón, los escritores dedican tantas horas a leer textos de sus colegas.

Los docentes planifican las distintas etapas y las comparten con sus alumnos en un afiche que se pega en una pared del aula. Esa planificación puede ser modificada y enriquecida a medida que el proyecto avanza, pero funciona como un organizador previo de la tarea y como un hilo conductor durante su realización.

Es muy importante que los alumnos monitoreen esas etapas junto a su maestro. Nos referimos a que exista un compromiso

inicial para alcanzar los objetivos planificados y que ese compromiso sea compartido por el docente y los niños a lo largo de todo el desarrollo hasta arribar al producto final.

Estos proyectos permiten —y demandan— revalorizar el tiempo de las revisiones y correcciones como un tiempo esencial del aprendizaje. Habitualmente, volver sobre las producciones es vivido por los alumnos como una tarea tediosa y carente de sentido cuando ese texto no tiene un destinatario real. Contar con ese lector al que habrá que entretener, informar, sorprender, encantar, incluye a los niños en una situación comunicativa y la producción textual constituye un eslabón fundamental de esa situación. De este modo, revisar se impregna de sentido.

Por lo general, se planifican dos o tres proyectos por año, de duración variable, que oscila entre uno y tres meses. Los textos finales pueden ser elaborados colectivamente, por pequeños grupos, en parejas o de manera individual.

A fin de ilustrar esta modalidad organizativa, mencionaremos tres proyectos que hemos realizado y resultaron muy productivos y de interés para los chicos:

- *Enciclopedia de animales.*
- *Muestra de mitología griega*, en la que los visitantes recorren una galería de estatuas vivientes correspondientes a los diferentes dioses y pueden leer los textos de referencia que se colocan en las paredes, al lado de cada una.
- *Antología de cuentos* destinados a los niños de jardín de infantes.

La *enciclopedia de animales* es un clásico en primer grado. Genera una oportunidad muy interesante de situaciones de lectura a través del maestro a fin de incursionar en textos informativos descriptivos. En función de los intereses de los niños, el docente incluye desde animales en riesgo de extinción hasta dinosaurios, entre otros.

La *mitología griega* apasiona a los niños de grados intermedios. Si bien para la muestra escriben breves textos descriptivos sobre algunos dioses, en toda la etapa previa comparten las aventuras de diferentes dioses y héroes, desde Atalanta corriendo una carrera con sus pies veloces, pasando por Ariadna intentando rescatar a Teseo en el laberinto, hasta los doce trabajos de Hércules...

La *antología de cuentos* destinados a niños del jardín de infantes obliga a los alumnos de sexto grado a volver a leer literatura infantil, esta vez con ojos de escritores. Se les plantea que los cuentos para niños no pertenecen a un género menor y que leerán numerosos textos de autores reconocidos para analizar sus características a fin de poder escribir buenos relatos que atrapen a los pequeños lectores.

Para finalizar incluimos el afiche que una maestra elaboró para compartir con sus alumnos el seguimiento del proyecto. Se trata de las etapas de la muestra de mitología griega.

Si el afiche con la cronología de las actividades solamente quedara en la pared perdería gran parte de su eficacia. Cada tanto, en el momento inicial del horario destinado a realizar el proyecto, la docente solicita a los niños que controlen en el afiche

Proyecto: muestra de mitología griega

Primera etapa:
Leemos textos sobre dioses y héroes griegos.

Segunda etapa:
Seleccionamos y nos repartimos los dioses que incluiremos en nuestra galería.

Tercera etapa:
Escribimos en parejas los primeros borradores con la información que consideremos más relevante de cada dios.

Cuarta etapa:
Revisamos nuestros borradores prestando especial atención al uso de mayúsculas, la puntuación y la organización de las ideas.

Quinta etapa:
Decidimos dónde se colocará cada dios en el espacio destinado a la muestra y pasamos los textos a afiches que pegaremos en las paredes.

Sexta etapa:
Escribimos entre todos la invitación para la muestra y preparamos un folleto para repartir al final del recorrido.

cuántas etapas ya han transitado y qué corresponde que hagan ese día. De esa manera, el seguimiento y la responsabilidad de la ejecución de las tareas son compartidos por todos.

Planteamos antes que las planificaciones de los proyectos podían ser modificadas y enriquecidas durante su realización. Si esto sucede, esos cambios o agregados son consignados en el afiche inicial.

Los proyectos incluyen en su desarrollo variadas situaciones de lectura y de escritura que el docente va proponiendo a sus alumnos. Por ejemplo, en el proyecto de los mitos griegos, cuando abordan el mito de Atalanta, la maestra puede proponerles una actividad de escritura con la siguiente consigna: "Este es el comienzo de la historia de Atalanta, la de los pies veloces. Tienen que leerla con atención y después completarla. Para hacerlo pueden guiarse por el listado de episodios que aparece al final. La tarea se realizará en parejas".

Los niños deben leer primero la parte inicial del mito de Atalanta, luego el listado completo de los episodios, dejar de lado los que ya están redactados y escribir la parte faltante del relato, respetando el estilo del comienzo.

Atalanta, la de los pies veloces

Esta es la historia de Atalanta de Calidonia, una niña que nació cuando su padre esperaba un niño. Lamentablemente esto no es algo fuera de lo común,

lo que equivale a decir que no se justificaría escribir esta historia. Pero ocurre que Yaso era un hombre muy violento y bruto que quería con todas sus fuerzas un hijo varón que lo acompañara cuando iba de caza o a la guerra, razón por la cual se puso furioso cuando supo que su esposa, Climea, había dado a luz a una muchachita.

Yaso, convencido como muchos hombres de que las mujeres no sirven para nada, decidió abandonar a la niña en el monte Partenio, esperando que alguna fiera la hiciera desaparecer.

Pero el destino quiso que no tuviera éxito. Artemisa, la diosa de los bosques, protectora de los niños y animales pequeños, descansaba de una jornada de caza junto a sus ninfas. Cuando estaba por dormirse, escuchó el llanto de un bebé y pidió a sus acompañantes que fueran a ver de qué se trataba.

—¡Es una niña! —gritó una, mientras regresaba corriendo.

—Nunca he visto una criatura tan bella... —agregó otra. Y dirigiéndose a Artemisa suplicó: —¡Sálvala, por favor, o la comerán los lobos!

Artemisa se incorporó, interesada.

Las ninfas, encimando sus voces, comenzaron a contarle lo que habían visto. Se trataba de Atalanta.

Artemisa decidió salvarla porque era la protectora de todo animal recién nacido y porque decidió dar una lección a Yaso, que despreciaba a las mujeres. Imagínense, justo ella que era tan hábil con el arco y la flecha como su hermano Apolo y había demostrado ser tan valiente como el hombre más valiente...

—No se preocupen, que yo la protegeré.

En ese momento un lobo escapó del lugar aullando, asustado por una enorme osa que se acercó a la recién nacida, la tomó entre sus brazos con gran ternura, la llevó a su cueva y comenzó a amamantarla rodeada por cuatro ositos que miraban a su nueva hermana con curiosidad. La osa había sido la elegida por Artemisa para cuidar a Atalanta de ahí en adelante.

La niña creció en el bosque desarrollando gran fuerza y belleza. Pero, sobre todo, se destacaba por la ligereza de sus pies: nadie pudo nunca ganarle una sola carrera. No se sabe a qué edad vio al primer ser humano ni en qué momento aprendió a hablar, pero se sabe que, en determinado momento, unos cazadores la adoptaron y le enseñaron a cazar y la niña desplegó tal habilidad en el manejo del arco y la flecha que pronto se empezó a hablar de ella en

toda Grecia, también porque había declarado su deseo de no casarse, como le había prometido a Artemisa.

En cierta ocasión, un terrible jabalí amenazaba destruir Calidonia, y su rey, Eneo, mandó heraldos a todas partes para que invitasen a los más valientes luchadores a cazarlo, prometiendo que quien le diera muerte recibiría como trofeo su piel y sus colmillos.

Meleagro, el hijo de Eneo, que era el mejor lanzador de jabalina de toda Grecia, decidió participar de la cacería; también respondió a la llamada, entre muchos otros, la veloz Atalanta. Ella, íntimamente, quería ganar para demostrarle a su padre que valía tanto como un hombre.

En el momento más duro de la cacería, cuando el jabalí ya había matado a dos y herido a varios, una oportuna flecha de Atalanta se le clavó detrás de la oreja. La bestia recibió numerosas estocadas de otros contendientes y, finalmente, Meleagro le clavó profundamente su lanza en el corazón.

El jabalí cayó muerto, y el ganador, que se había enamorado de Atalanta a primera vista, le entregó el trofeo diciendo que ella le había dado la primera estocada y que gracias a esa flecha él había podido

matarlo. Muy pronto Atalanta se convirtió en un personaje famoso, razón por la cual su padre la aceptó en su casa.

El padre de Atalanta quería que su hija se casara, pero ella, fiel a Artemisa, había decidido permanecer soltera. Para complacer a su padre, aceptó casarse con quien le ganara en una carrera e impuso que los perdedores morirían.

Veamos el listado de episodios que integran la estructura narrativa de "Atalanta, la de los pies veloces":

1. Atalanta es abandonada en el monte al nacer porque su padre, Yaso, quería un varón.
2. La encuentra Artemisa y le envía una osa para que la salve y la críe.
3. Se cría fuerte y veloz en el bosque. Unos cazadores la adoptan.
4. Decide no casarse y dedicar su vida a Artemisa y a la caza.
5. Su fama como cazadora se extiende.
6. Meleagro, príncipe de Calidonia, convoca a la caza de un terrible jabalí.
7. Atalanta participa de la caza y hiere al jabalí.
8. Meleagro mata al jabalí y le regala la piel y los colmillos a Atalanta.
9. Atalanta se hace famosa en toda Grecia.
10. El padre de Atalanta, como ella es famosa, la acepta en su casa.

11. El padre quiere que Atalanta se case.
12. Ella, fiel a Artemisa, quiere seguir soltera, pero acepta con la condición de que se casará con quien le gane una carrera. El que pierda, morirá.
13. Varios son los pretendientes que fracasan y mueren.
14. Hipómenes, un joven valiente enamorado de Atalanta, pide ayuda a Afrodita, diosa del amor y rival de Artemisa.
15. Afrodita le da tres manzanas de oro y le dice que las vaya dejando caer para que Atalanta se distraiga y se retrase.
16. Durante la carrera, cada vez que Atalanta está por alcanzarlo, Hipómenes deja caer una manzana.
17. Atalanta, fascinada por su brillo, va recogiendo las manzanas.
18. Atalanta se atrasa e Hipómenes gana.
19. Atalanta se casa con Hipómenes.
20. Son felices y comparten las cacerías.
21. Un día entran a un templo prohibido dedicado a Zeus.
22. Los dioses los castigan y los convierten en leones.

Desde la perspectiva didáctica, la situación fue diseñada de este modo con el propósito de focalizar el trabajo de los alumnos en el armado de un relato coherente y cohesivo, sin tener que inventar la historia. Para ello deberán poner en juego *estrategias de supresión y sustitución* para evitar repeticiones innecesarias, utilizar conectores causales y temporales para relacionar las diferentes partes, respetar la correlación verbal (porque el relato

comienza en pretérito y los episodios están escritos en presente en el listado) y, si lo consideran necesario, incluir momentos de diálogo directo entre los personajes. Es decir: convertir ese listado de acciones en un texto narrativo.

31 ¿Cómo acompañamos a los niños que transitan un proceso de aprendizaje que no se ajusta a los tiempos impuestos por la escuela graduada?

Como hemos planteado a lo largo de este libro, sabemos que todos los grupos son heterogéneos y consideramos que todos los alumnos deben avanzar en sus aprendizajes. También sabemos que no todos los niños transitan su proceso de construcción de conocimientos en los mismos tiempos.

La escuela graduada no toma en cuenta esas apreciaciones y funciona como si todos los niños de primer grado aprendieran lo mismo al mismo tiempo y eso se replicara en cada uno de los grados siguientes. Por eso se habla de "el alumno de primero", "el alumno de tercero", sin advertir que es una entelequia, es decir, un niño ideal que solo existe en la imaginación, desconociendo las diversidades que existen dentro de cada grupo.

Algunos niños se aproximan a esa entelequia; otros, no; y, para los que se alejan demasiado de ese prototipo, la escuela considera que la solución consiste en brindarle más tiempo cursando de nuevo el mismo grado. Pero repetir no significa necesariamente avanzar.

El tema de la repitencia escolar es muy complejo y presenta múltiples aristas que deben ser tenidas en cuenta. Excede los

límites de este libro desarrollar el tema con la profundidad que amerita, pero queremos compartir con nuestros lectores algunos datos de investigaciones internacionales que han puesto de manifiesto que repetir no solo no soluciona el problema, sino que lo agrava.

Una investigadora brasileña, Any Dutra Coelho da Rocha, expone los resultados de una reseña de 702 estudios —encargados por el Banco Mundial y realizados en diversos países de América Latina, Asia y Europa— que muestran que la repitencia es perjudicial, tanto desde el punto de vista educativo como desde el punto de vista económico, porque afecta negativamente el aprendizaje y la igualdad de oportunidades, incrementa el riesgo de expulsión del sistema educativo, no aumenta la homogeneidad de los grupos y encarece los costos de la educación (Dutra Coelho da Rocha, 1983).

Investigaciones realizadas en Francia corroboran estos datos y aportan más información al respecto. En un trabajo se comparó el rendimiento de niños "flojos" que habían repetido el año con otros, igualmente "flojos", que habían sido promocionados. Se comprobó que los que no habían repetido mostraban avances importantes, en tanto que los repetidores no habían progresado. Otros estudios han constatado que, cuanto más temprano en la escolaridad se produce la repitencia, más graves son las consecuencias para el aprendizaje. Mostraron que muchos niños que repiten primer grado quedan estancados, en tanto que los que no repiten avanzan considerablemente.

Un tema no menos importante está encarnado en los efectos emocionales vinculados con la repetición, relevados en esas investigaciones. Los datos indican que los alumnos que han repetido tienen tendencia a subestimar su rendimiento escolar real y que los niños que habían repetido en los primeros años, además de la autodesvalorización, manifestaban temor al fracaso futuro.

Por otra parte, las calificaciones obtenidas por quienes habían repetido solían ser más bajas que las de otros alumnos cuyo desempeño era equivalente. Frente a esta situación, los informes señalan que existe la posibilidad de que los docentes también tengan una imagen desvalorizada de esos niños y no los midan con la misma vara que utilizan para los que cursan ese año por primera vez.

En suma: las investigaciones orientadas a evaluar si la repitencia es un recurso eficaz para el aprendizaje de los niños y para el funcionamiento del sistema educativo pusieron de manifiesto que no solo es ineficaz, sino que, además, amplifica las desigualdades y estigmatiza a los alumnos.

A partir de esos datos, muchos países que están en los primeros lugares en lo que se refiere a los resultados de las pruebas internacionales han adoptado medidas para evitar la repetición de año; entre ellos, Finlandia, Noruega, Suecia, Irlanda, Holanda, Canadá, Corea del Sur, Japón y Singapur. El Reino Unido, colocado en segundo término en el ránking mundial de educación de la Unesco, pone en primer plano que los niños y

adolescentes cursen todos los años con los mismos compañeros, sin que ninguno se quede atrás, y en China la decisión ha ido todavía más lejos: la reprobación de los alumnos está prohibida por ley. En Francia, a partir de los resultados de la investigación que mencionamos, las autoridades educativas tomaron la decisión de restringir la repitencia a una única posibilidad en toda la escolaridad primaria, razón por la cual los maestros de los primeros grados evitan tomar la decisión de que un niño repita.

En la Argentina rige la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación. Esta resolución, si bien tiende a asegurar la continuidad de las trayectorias escolares en su totalidad, determina que no habrá posibilidad de repetición en el nivel inicial ni en los dos primeros años de la escuela primaria, resolviendo que primero y segundo grado se constituyan como un único ciclo bajo la denominación de Unidad Pedagógica.

Consideramos de fundamental importancia esta legislación, tomando en cuenta la nocividad de la repetición de grado demostrada por las investigaciones sobre fracaso escolar mencionadas y por otras que tuvieron lugar en años posteriores y que corroboraron esos resultados.

No obstante, la mera prolongación del tiempo destinado a la alfabetización no garantiza por sí sola los avances en la construcción de conocimiento. Es necesario plantearse cuáles serán las condiciones didácticas más adecuadas para que todos los niños progresen como lectores y escritores.

Estas condiciones didácticas, para resultar efectivas, deben incluir a todos los actores de las instituciones educativas. Los maestros, los equipos de orientación (si los hubiera), los directivos y los supervisores tendrán un papel protagónico para garantizar la continuidad exitosa de las trayectorias escolares de los niños. El desafío no es menor: se trata de construir nuevas formas de organización que flexibilicen los supuestos de la escuela graduada en lo que se refiere a unir y separar a los alumnos solo por su edad cronológica.

La Resolución 174/12 menciona la posibilidad de producir reagrupamientos diversos que permitan optimizar la enseñanza y los aprendizajes. Estos reagrupamientos pueden tener lugar dentro de cada grado, entre diferentes secciones del mismo grado o entre diferentes grados.

- El trabajo en equipos dentro de un grado es una modalidad frecuente en las escuelas. Por lo general, los maestros dedican un tiempo especial a los niños que más lo necesitan. La limitación que tiene este tipo de reagrupamiento es que el docente debe intervenir también y simultáneamente con los otros niños del grado que pueden estar realizando distintas tareas.
- Los reagrupamientos entre diferentes secciones ofrecen una posibilidad interesante para los alumnos que requieren mayor acompañamiento por parte del docente. En este caso, los maestros de un mismo grado se ponen de acuerdo para reagrupar a los alumnos en momentos específicos, por ejemplo, una o dos

veces por semana. Uno de ellos trabajará con los niños que tengan mayores dificultades de ambos grados y el otro lo hará con el resto. De este modo, cada uno podrá focalizar su atención en las necesidades de los diferentes subgrupos y optimizar la tarea.

En el *Seminario acerca de la Evaluación* del "Postítulo: Alfabetización en la Unidad Pedagógica", generado por el INFD que se cursa en 11 universidades nacionales, se mencionan las siguientes ventajas de este tipo de reagrupamientos:

> Como el subgrupo de niños que necesita mayor ayuda para avanzar es generalmente reducido, se hace posible tanto intervenir intensamente para generar avances como promover el trabajo compartido entre niños cuyos conocimientos son diferentes pero próximos. El contacto más estrecho que sostienen con los docentes fortalece a los niños y ellos se encuentran en mejores condiciones cuando vuelven a trabajar con los compañeros de su grado habitual. Esta modalidad de reagrupamiento brinda a todos los alumnos posibilidades de interactuar con docentes diferentes y ofrece a los docentes una excelente ocasión para poner en común sus miradas sobre niños con los que todos han tenido oportunidad de trabajar.

Muchos docentes de la Unidad Pedagógica nos han comentado que implementaron estos reagrupamientos y que obtuvieron resultados muy auspiciosos.

- En cuanto al trabajo en equipos conformados por alumnos de diferentes grados, ofrece la oportunidad de reagrupar temporariamente niños de grados cercanos para trabajar sobre determinados contenidos.

Como sabemos que la repitencia está muy lejos de ser una solución, los docentes de segundo grado deben tomar una decisión con los niños que todavía no logran leer y escribir con suficiente autonomía al terminar el año escolar. ¿Cómo generar un entorno favorable que los ayude a seguir avanzando en tercer grado?

Apelar a los reagrupamientos provisorios de los niños de diferentes secciones es una alternativa que está resultando productiva con alumnos de tercer grado. Describiremos brevemente actividades posibles de lectura y de escritura para realizar con esta modalidad:

- Entre las actividades de lectura, las situaciones de anticipación han resultado particularmente eficaces. El docente que coordina el subgrupo que necesita mayor apoyo trabaja con esos niños para preparar anticipadamente una actividad que luego se desarrollará con todos los alumnos del grado. Puede tratarse de

leer un texto informativo que corresponda a un contenido que están estudiando y que abordará posteriormente el maestro del grado con el grupo total; otra opción consiste en leer antes que el resto de la clase un capítulo de la novela que es objeto de lectura compartida por todo el grado; una tercera posibilidad es el ensayo de la lectura en voz alta de aquellos parlamentos de una obra de títeres que les corresponderá leer, a fin de que lleguen mejor preparados a la función de teatro de títeres que realizará ese tercer grado destinada a compañeros de primero.

- En lo que respecta a las actividades de escritura, mencionamos algunas que se realizan semanalmente con los niños que comparten la necesidad de avanzar en la producción de escrituras convencionales de forma autónoma. El docente que coordina este agrupamiento puede proponer revisar escrituras que hayan realizado en sus clases, compartir alguna producción de otros compañeros para que entre todos formulen sugerencias para mejorar el texto, o generar una situación en la que escriban textos cortos que puedan ser revisados en cada encuentro.

Estas sesiones de lectura y escritura constituyen un escenario propicio para que los chicos puedan enfrentar —con un acompañamiento más personalizado— los obstáculos que se les presentarán a la hora de leer con mayor autonomía y de escribir textos más extensos en clase.

Si se toma la decisión de que los niños no repitan, es imprescindible que la continuidad de sus trayectorias escolares consista

en una promoción acompañada en los diferentes años. Este es un dispositivo en construcción en el que los reagrupamientos juegan un papel importantísimo.

Como mencionamos varias veces a lo largo de este libro, proponemos acercar la enseñanza a los aprendizajes. Sabemos que es difícil porque todos los grupos son heterogéneos y todos los niños deben avanzar. También sabemos que suele ser muy tentadora la opción de enseñar lo mismo a todos los alumnos al mismo tiempo, esperando que ellos lleguen en algún momento a acercarse a esas enseñanzas. El problema es que hay muchos que nunca lo logran...

Antes de terminar, queremos formular una advertencia relacionada con la tentación de homogeneizar los grados en su totalidad, es decir, separar a los niños de menor rendimiento en una sección y a los que responden a las expectativas esperadas en otra. En algunas escuelas se ha intentado esta distribución de los alumnos, negativa por varias razones. En primer término, esa ilusión de que los grupos resultantes sean homogéneos también es una quimera. En segundo lugar, esa distribución contribuye a crear un espíritu discriminatorio hacia la sección de los niños que se alejan del ideal de ese grado, con el consiguiente daño emocional que implica. En tercer término, se pierde la enorme riqueza de los intercambios entre alumnos que están más y menos avanzados.

En suma, los grupos heterogéneos son naturales: reflejan las características de todos los grupos fuera de la escuela y son

fecundos para las relaciones y los intercambios entre todos. Por eso subrayamos que los reagrupamientos que proponemos son *temporarios* y se intercalan con las clases habituales de cada grado.

Esta modalidad de los reagrupamientos transitorios constituye una propuesta interesante para recorrer un camino que contemple y respete las diferencias, pero aún queda mucho por andar. Invitamos a nuestros lectores a sumarse a este enorme desafío y a compartir con nosotras nuevas experiencias que seguramente constituirán un aporte significativo para garantizar la continuidad de las trayectorias escolares de todos los niños.